Niveau(x) d'enseignement: 2 Numéro EUUQ : 8270773
Centre d'intérêt: 260

Hillion-Baune, Mariette.

Maternelle d'intégration : rapport final / Mariette Hillion-Baune. -- Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Service aux étudiants, Bureau de la consultation personnelle, 1981.
325 p. : graph. ; 28 cm.

En tête du titre: Rapport d'expérimentation d'un modèle d'intervention et d'organisation dans le cadre de l'action projet pilote du M.E.Q. Bibliographie: p. 140-142.

Cote Dewey: 371.9'046'09714/H654m Cote LC: LC/4519.2

Descripteur(s): *Adaptation scolaire *Difficulté d'apprentissage *Intégration scolaire *Education spéciale *Enfance inadaptée *Instrument de mesure *Questionnaire *Maternelle (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Ecole Madeleine-de-Verchères (Montréal, Québec)

Bilan d'un projet qui a pour objectifs: 1. de développer un modèle d'intervention axé sur l'intégration à l'intérieur de l'école publique pour les enfants d'âge pré-scolaire en difficulté grave d'adaptation; 2. de programmer une intervention axée sur l'apprentissage par l'utilisation et le développement des capacités et des aptitudes de l'enfant, et non pas sur ses lacunes.

Les sept élèves sélectionnés pour la maternelle intégration forment une classe spéciale à l'école Madeleine-de-Verchères (région centre de la CECM). La moyenne d'âge du groupe est de cinq ans et six mois. L'expérimentation a été menée au cours de l'année scolaire 1980-1981. Les cinq programmes d'intervention appliqués concernent: le respect des consignes de routine, l'agressivité, le langage, l'encoprésie, l'attention et la concentration devant une tâche diversifiée. Pour évaluer ce modèle d'intervention et d'organisation, l'auteur utilise: le bilan fonctionnel, quatre grilles d'observation (reproduites en annexe), deux questionnaires (reproduits en annexe), un protocole d'évaluation du langage et deux rapports écrits (cahier de bord et procès-verbaux).

Le projet maternelle intégration présente de nombreux aspects positifs et innovateurs, mais il est difficilement réalisable sous sa forme actuelle si l'on ne tient pas compte de plusieurs impératifs: 1. s'assurer, dès le départ, de l'accord de tous les membres de l'équipe avec la philosophie de base du projet et les moyens de l'actualiser; 2. s'assurer que les intervenants directs soient déjà entraînés aux techniques proposées et au travail d'équipe; 3. fournir des données plus précises sur le processus d'intégration, au niveau de la sélection des professeurs, de leur formation, du ratio de la classe d'accueil et des services professionnels donnés aux enfants.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Financement: Bénéficiaire - CECM
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGDP
Programme(s) de subvention - Projet-pilote
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8270773

LA COMMISSION
DES ÉCOLES CATHOLIQUES
DE MONTRÉAL

CÉCM

Rapport d'expérimentation d'un modèle d'intervention et d'organisation dans le cadre de l'action projet pilote du M.E.Q.

MATERNELLE D'INTÉGRATION

Rapport final

AOUT 1981

Mme Mariette Hillion-Baune
Psychologue
Service aux étudiants
Bureau de la consultation personnelle

3737 est, rue Sherbrooke Montréal, Qué H1X 3B3 (514) 529-6311

EDUQ 8270773

LA COMMISSION
DES ÉCOLES CATHOLIQUES
DE MONTRÉAL

CÉCM

Rapport d'expérimentation d'un modèle d'intervention et d'organisation dans le cadre de l'action projet pilote du M.E.Q.

MATERNELLE D'INTÉGRATION

Rapport final

AOUT 1981

Mme Mariette Hillion-Baune
Psychologue
Service aux étudiants
Bureau de la consultation
personnelle

3737 est rue Sherbrooke Montréal Qué H1X 3B3 (514) 525-6311

AVERTISSEMENT

Bien qu'il s'agisse d'un rapport final, le lecteur est prié de noter que la recherche n'a pu être menée à terme à cause de motifs qui sont analysés dans ce document. Les responsables de la recherche sont convaincus que malgré l'état incomplet des travaux, ce rapport comporte des renseignements utiles pour toute initiative ultérieure dans le domaine exploré par la recherche.

FEUILLE SYNTHÈSE DE PRÉSENTATION DU RAPPORT

PÉRIODE COUVERTE PAR L'EXPÉRIMENTATION

1980-1981

(Rapport final)

Commission scolaire: C.E.C.M.

Région administrative: Montréal

Secteur: préscolaire régulier Groupe âge: cinq ans

Nombre d'élèves impliqués dans le projet: sept élèves

Titre du projet: Maternelle d'intégration

Responsables du projet: Noms: Claire Comtois - Georges Ouellet

Fonction: Responsable orthophonie-audiologie

Responsable psychologie

Téléphone: 525-6311 poste 277 - 386

Chercheur attitré: Nom: Mariette Hillion-Baune

Fonction: Psychologue

Téléphone: 525-6311 poste 454

Objectifs du projet (résumé): Le projet Maternelle d'intégration vise à développer un modèle d'intervention axé sur l'intégration à l'intérieur d'une école publique pour les enfants d'âge préscolaire en difficulté grave d'adaptation.

Description sommaire de l'expérimentation réalisée jusqu'à ce jour:

Étapes: 1) Bilan fonctionnel pour chaque enfant.

2) Élaboration des instruments de mesure: trois grilles d'observation, un protocole d'évaluation du langage, deux questionnaires, deux grilles d'observation pour intervenants

3) Établissement du niveau de base pour les comportements d'hyperactivité-agressivité, inhibition, attention à la tâche, respect des consignes, interaction sociale, sur l'utilisation et la structure du langage.

4) Entraînement des intervenants.

5) Application de programmes concernant: les comportements d'agressivité, le traitement de l'encoprésie, l'attention à la tâche, le respect des consignes et le langage.

6) Interruption du projet le 12 mars 1981 suivi d'un arrêt des programmes en cours.

Montant total de la subvention autorisée pour l'année 1980-81: 48 000,00 $

Source de la subvention:

Source: Projets-pilotes, Service de l'adaptation scolaire,
Direction générale du développement pédagogique,
Ministère de l'Éducation.

TABLE DES MATIERES

page

1. TITRE DU PROJET ..... p. 3

2. COMMISSION SCOLAIRE ..... p. 3

3. MEMBRES DE L'EQUIPE DE RECHERCHE ET D'INTERVENTION..... p. 3

4. PLAN DE LA RECHERCHE

4.1 Modèle d'organisation détaillé des services éducatifs expérimentés dans la réalisation du projet..... p. 4

A) Identification des sujets et spécification de leurs difficultés..... p. 4

B) Nombre des sujets en fonction des difficultés identifiées..... p. 6

C) Groupe âge et sexe..... p. 7

D) Localisation des jeunes en fonction de leur pairs du secteur régulier..... p. 7

E) Organisation humaine et physique de l'école..... p. 7

F) Identification des intervenants, spécification, fréquence de leurs interventions et description des liens fonctionnels..... p. 9

G) Assiette horaire..... p. 17

H) Facteurs géographiques..... p. 19

I) Entente de services entre la C.E.C.M. et les établissements du M.A.S..... p. 20

J) Problématique de l'organisation de la C.S..... p. 22

K) Objectifs de la C.S..... p. 22

page

4.2 Les objectifs de la recherche

A) Spécifiques ..... p. 24

B) Généraux ..... p. 24

C) Etapes de réalisation ..... p. 25

4.4 Elaboration du modèle d'intervention

A) Caractères spécifiques du modèle..... p. 29

B) Intervention ..... p. 38

4.5 Evaluation du modèle d'intervention et d'organisation p. 75

A) Moyens d'évaluation ..... p. 75

B) Présentation des résultats ..... p. 91

1. Evaluation de la formation et des attitudes des intervenants ..... p. 91

2. Evaluation du progrès des enfants ..... p. 117

3. Evaluation du fonctionnement de l'équipe..... p. 122

4. Evaluation du rôle du chercheur ..... p. 128

C) Interprétation et discussion ..... p. 129

5. IMPACT SOCIAL ..... p. 137

5.1 Mesures d'information ..... p. 137

5.2 Attitudes des parents, des maîtres et des élèves.... p. 137

6. RECOMMANDATIONS ..... p. 138

7. APPENDICES ..... p. 151

APPENDICE A: Instruments de dépistage: p. 151
- guide d'observation pour les candidats au projet.
- guide pour l'entrevue avec les parents

page

APPENDICE B: Origine et type de difficultés des candidats:..... p. 156

- tableau 1: nombre de candidats référés et ..... p. 157
  source de référence
- tableau 2: identification des sujets de la..... p. 158
  maternelle d'intégration
- tableau 3: difficultés majeures et associées de...p. 159
  chaque enfant.

APPENDICE C: Territoires et régions de la C.E.C.M..... p. 160

APPENDICE D: Echanges entre le M.A.S. et le M.E.Q..... p. 162

- copies des ententes de services avec le ministère des Affaires sociales
- lettre de présentation du projet et liste des hôpitaux informés.

APPENDICE E: Traitement de l'encoprésie:..... p. 170

- tableaux

APPENDICE F: Techniques de l'enseignement incident..... p. 176

APPENDICE G: Pré-intervention des intervenants ..... p. 184

APPENDICE H: Bilan fonctionnel ..... p. 193

- présentation des processus cognitif (MUMA)..... p. 194
- grille d'évaluation des pré-requis ..... p. 200
- traits majeurs de l'environnement ..... p. 214
- traits majeurs de l'élève ..... p. 213
- plan d'action ..... p. 215

APPENDICE I: Grilles d'observation:..... p. 216

- grille 1: respect des consignes
- grille 11: attention à la tâche
- grille des comportements inappropriés
- grille des réponses

page

APPENDICE I: - grille de cotation ..... p. 216

- grille III: interaction sociale

- grille de cotation

- grille IV: attitudes linguistiques des intervenants. ..... p. 232

- grille de cotation

APPENDICE J: Questionnaires ..... p. 233

- Evaluation du travail en équipe

- Attitudes des intervenants

APPENDICE K: Protocole d'évaluation du langage ..... p. 239

APPENDICE L: Résultats: Formation des intervenants ..... p. 253

- tableaux 11 et 12: Attentes des intervenants face aux enfants

- tableau 15: Comparaison des besoins des enfants dans les deux phases.

APPENDICE M: Résultats: Evaluation des progrès des enfants ..... p. 264

- tableau 17: taux de fidélité inter-juges pour les grilles I et II. p. 265

- tableau 18: nombre et pourcentage de comportements appropriés et non-appropriés (respect des consignes) p. 266

- tableau 19: Nombre et pourcentage de comportements appropriés (attention à la tâche) p. 267

- tableau 20: Nombre et pourcentage des différents comportements d'interaction sociale.

- tableau 21: Répartition des différences entre l'évaluation II et l'évaluation I en termes de progrès, de statu quo et de régression. p. 268

APPENDICE N: Fonctionnement de l'équipe ..... p. 269

- relevé des procès-verbaux

- répartition de leur contenu suivant six rubriques.

page

APPENDICE N: - analyse du projet par les intervenants..... p. 271

- analyse du projet par l'orthophoniste..... p. 319

- analyse du projet par le psychologue.....p. 322

8. REFERENCES .....p. 140

9. SOMMAIRE DU PROJET .....p. 143

10. BUDGET .....p. 148

11. IDENTIFICATION .....p. 149

12. RESOLUTION DU CONSEIL DES COMMISSAIRES DE LA COMMISSION SCOLAIRE ..... p. 150

RAPPORT FINAL

1. TITRE DU PROJET

Maternelle d'intégration

2. COMMISSION SCOLAIRE - ÉCOLE

Commission des écoles catholiques de Montréal
3737, rue Sherbrooke est
Montréal, QUÉBEC

École Madeleine-de-Verchères
6017, rue Cartier
Montréal, QUÉBEC

3. MEMBRES DE L'ÉQUIPE DE RECHERCHE ET D'INTERVENTION

(Nom, profession, formation et responsabilité dans la recherche)

BOYTE, Lise, jardinière: orthopédagogue, jardinière - intervenant

COMTOIS, Claire, orthophoniste: orthophoniste - responsable

HILLION, Mariette, psychologue: psychologue - consultant et chercheur

OUELLET, Bernard, psychoéducateur: psychoéducateur - intervenant

OUELLET, Georges, psychologue: psychologue - responsable

TALBOT, Diane, orthophoniste: orthophoniste - consultant

TRÉTON, Élisabeth, étudiante: enseignante - observateur

4. PLAN DE LA RECHERCHE

4.1 Modèle d'organisation détaillé des services éducatifs expérimentés dans la réalisation du projet

A) Identification des sujets concernés par le projet et spécification de leurs difficultés

1. Identification

La première démarche a consisté à présenter le projet Maternelle d'intégration aux jardinières et aux directeurs des écoles de la région Centre, d'une part, et aux responsables des services de psychologie et de psychiatrie de différents hôpitaux, d'autre part. Ceci a été fait dans le but de les informer des ressources disponibles mais aussi de les inciter à nous référer, assez rapidement, les enfants de cinq ans en difficulté grave d'adaptation. Ensuite, une fois l'enfant référé au projet, les membres de l'équipe procédaient de la manière suivante pour déterminer la gravité de son inadaptation et son admissibilité au projet:

a) Observation dans la classe ou dans le milieu familial; voir le guide d'observation à l'appendice A.

b) Cueillette des données sur l'enfant auprès des parents (voir le guide de l'entrevue à l'appendice A), des professionnels du ministère des Affaires sociales (M.A.S.) (entrevues, consultation des dossiers).

c) Examen en équipe des informations recueillies et prise de décision en fonction des critères suivants. L'enfant doit:

- avoir cinq ans ou un maximum de six ans s'il n'a jamais été scolarisé;
- appartenir à une des catégories définies à l'avance dans le projet, soit: hyperactivité, agressivité, inhibition, mutisme, retard moteur, handicap sensoriel léger associé à un problème d'adaptation, autres problèmes associés tels: énurésie, encoprésie;
- ne pas nécessiter un équipement particulier ni un enseignement très spécialisé (exemple: B.L.I.S.S., braille, lecture par optacon, communication totale, thérapie physique);
- être capable d'un minimum d'interaction sociale qui lui permette de développer des relations avec des pairs;

- posséder un potentiel d'apprentissage qui permet d'envisager l'intégration dans le système scolaire régulier.

d) Les parents doivent être prêts à collaborer au projet.

À partir de la candidature de 16 enfants référés par les écoles du ministère de l'Éducation du Québec (M.É.Q.) (huit enfants) et par les organismes du ministères des Affaires sociales (M.A.S.) en collaboration avec les écoles (huit enfants), sept enfants ont été admis à la Maternelle d'intégration. Le 30 septembre 1980, le projet débutait avec cinq enfants, en novembre, deux autres sont venus s'y ajouter. Les neuf autres enfants non-admis sont soit restés dans une maternelle régulière avec un support individualisé (huit) soit référé au Centre de jour de Sainte-Justine (un). Le tableau 1 en appendice B rapporte les sources de référence des candidatures tandis que le tableau 2 (appendice B) présente les données (sexe, date de naissance, âge, origine de la référence, relation avec le m.A.s.) sur les enfants acceptés dans le projet. On peut constater que parmi les sept enfants, quatre sont suivis actuellement par des services du M.A.S.: neurologie (2); orthophonie (1); travail social (1).

2. <u>Spécification des difficultés et nombre de sujets en fonction des difficultés énumérées</u>

À partir des données recueillies près des parents, des jardinières et des professionnels du M.A.S., mais aussi des observations directes sur l'enfant dans son milieu (maternelle ou maison), nous avons pu spécifier les difficultés majeures et associées de chaque enfant (voir tableau 3 à l'appendice B).

Au tableau 4, le nombre de sujets est réparti en fonction des difficultés identifiées. Les sept sujets ont des difficultés au niveau du langage; elles vont du mutisme au simple retard. Parmi les quatre enfants considérés comme hyperactifs, trois ont une capacité d'attention et de concentration faible, deux sont agressifs, deux présentent un retard cognitif, et enfin, un a une motricité fine pauvre. Un peu à part de ce sous-groupe, un enfant est considéré comme inhibé tandis qu'un autre souffre d'encoprésie et a un retard au niveau de la motricité fine et globale.

TABLEAU 4

B) Nombre des sujets en fonction des difficultés identifiées

(N= 7)

Difficultés	Sujet							Total
	1	2	3	4	5	6	7	
Langage	x	x	x	x	x	x	x	7
Hyperactivité	x	x	x	x				4
Attention	x	x	x					3
Agressivité	x			x				2
Retard cognitif	x	x						2
Motricité - fine	x						x	2
- globale							x	1
Encoprésie							x	1
Inhibition						x		1
Total	6	4	3	3	1	2	4	

À partir de ce tableau, il ressort très clairement que le langage constitue la difficulté, sinon majeure, du moins commune à tous les enfants du groupe. Viennent ensuite, par degré d'importance, l'hyperactivité, la faiblesse de l'attention et de la concentration, l'agressivité, qui, il faut le souligner, sont associées chez quatre des sujets et qui, de ce fait, ont un impact négatif plus important. Le retard cognitif n'est partagé que par deux enfants mais la présence d'autres faiblesses accentue le handicap. Un retard de motricité caractérise deux enfants, l'un qui cumule déjà cinq autres problèmes, l'autre n'a qu'un problème associé: l'encoprésie. Autre problème isolé: l'inhibition qui est le lot d'un seul sujet.

C) Groupe-âge et sexe

L'âge des enfants impliqués dans ce projet varie de cinq ans un mois à six ans six mois. La moyenne d'âge du groupe est de cinq ans six mois (janvier 1981). Il est composé de cinq garçons et de deux filles (voir tableau 2 à l'appendice B).

D) Localisation des jeunes en fonction de leurs pairs du secteur régulier

Les sept élèves qui sont regroupés dans la Maternelle d'intégration forment une classe spéciale dans une école régulière et participent aux activités générales de l'école. Ils sont à mi-temps en Maternelle d'intégration et à mi-temps à la maison.

E) Organisation humaine et physique de l'école

1. Organisation physique

L'école Madeleine-de-Verchères, où se déroule le projet, compte:

- 16 classes régulières,
- 1 classe de récupération,
- 8 classes d'accueil,
- 1 classe d'intégration (maternelle),
- 1 classe de mésadaptés intégrés.

Ces 27 classes se répartissent aux niveaux suivants:

- 3 classes de maternelles francophones,
- 8 maternelles d'accueil,
- 4 classes de première année,
- 3 classes de deuxième année,
- 3 classes de troisième année,
- 4 classes de quatrième année.

En plus, des classes de cours, l'école met à la disposition des élèves et des enseignants, huit locaux de services qui sont utilisés pour la psychomotricité, l'orthopédagogie (2), les arts plastiques, la formation morale, la musique, l'anglais, les activités audio-visuelles. À ceci, il faut ajouter cinq bureaux.

Le local utilisé par la maternelle d'intégration mesure 28 pieds x 24 pieds et comprend un bureau fermé de 7 pieds 4 pouces x 4 pieds 10 pouces et une salle de toilette de 7 pieds 4 pouces x 3 pieds 10 pouces. Les meubles comprennent six tables, 11 chaises et un comptoir. Attenante au local, se trouve une petite pièce d'observation qui communique avec la maternelle par une vitre unidirectionnelle.

La classe d'intégration est située au deuxième étage, à l'extrémité ouest de l'école. Elle voisine avec deux classes d'accueil, une première année régulière et une salle d'audio-visuel. Pour se rendre au local de psychométrie, les enfants doivent circuler dans un vaste couloir sur une longueur de deux locaux.

2. <u>Organisation humaine</u>

Pour desservir une population de 527 élèves, l'école a à sa disposition:

- 21 enseignants,
- 2 orthopédagogues.

Il y a également un psychologue (une demi-journée/semaine), une psychoéducatrice et une travailleuse sociale. Ces deux dernières donnent des services à la population de l'école sur demande. Une psychoéducatrice (une demi-journée/semaine) et une orthophoniste (une journée/semaine) desservent les classes d'accueil. À tout le personnel régulier viennent s'ajouter la jardinière (temps plein), le psychoéducateur (temps plein), l'orthophoniste (deux jours/semaine) et le psychologue (trois jours/semaine) affectés uniquement au projet de la Maternelle d'intégration. Enfin, une infirmière du Département de santé communautaire de l'hôpital Saint-Luc est à l'école trois jours/semaine.

Quinze parents travaillent comme bénévoles à l'école dans plusieurs secteurs: cinq en arts plastiques, quatre à la distribution du lait, deux au journal des parents, deux à la bibliothèque, un aux travau scolaires et un au secrétariat.

F) <u>Identification des intervenants, spécification, fréquence de leurs interventions et description des liens fonctionnels</u>

Les données suivantes concernent la période allant du 6 janvier au 10 mars.

Intervenants	Rôles	Fréquence des interventions
Jardinière	. Coanimation auprès des enfants durant la demi-journée scolaire	12:30/semaine
	. Analyse du vécu quotidien et rédaction d'un cahier de bord	03:00/semaine
	. Planification et préparation des activités	03:00/semaine
	. Participation à la programmation	
	- Planification des activités (cadre pédagogique et contenu) à partir des objectifs prioritaires établis pour chaque enfant	03:30/semaine
	. Formation aux techniques proposées et retour sur leur application	06:50/semaine
	. Rencontres avec les parents et la travailleuse sociale	:30/semaine

...

Intervenants	Rôles	Fréquence des interventions
Jardinière	. Préparation de l'intervention près des parents	1:20/semaine
	. Participation aux rencontres de coordination (organisation des structures de l'équipe, coordination des activités, établissement des échéances et des étapes de réalisation, examen des candidatures)	1:20/semaine
Psychoéducateur.	Coanimation auprès des enfants durant la demi-journée scolaire	12:30/semaine
	. Analyse du vécu quotidien et rédaction d'un cahier de bord	03:00/semaine
	. Planification et préparation des activités	04:40/semaine
	. Participation à la programmation:	
	- Planification des activités (cadre pédagogique et contenu) à partir des objectifs prioritaires établis pour chaque enfant	03:30/semaine
	. Formation aux techniques proposées et retour sur leur application	06:50/semaine
	. Rencontres avec les parents et la travailleuse sociale	:30/semaine
	. Préparation de l'intervention près des parents	01:20/semaine
	. Participation aux rencontres de coordination	01:20/semaine
	. Activités professionnelles à l'extérieur du projet	01:20/semaine
Orthophoniste	. Participation à la programmation de l'intervention:	
	- Préparation de l'intervention: lectures, synthèses des objectifs linguistiques	

...

Intervenants	Rôles	Fréquence des interventions
Orthophoniste	pour chaque enfant, recherches des activités linguistiquement stimulantes, compte rendu des travaux faits en équipe, rencontres avec les représentants du M.A.S.	2:00/semaine
	- Participation aux réunions de planification où à partir des objectifs prioritaires établis pour chaque enfant, on recherche un cadre pédagogique et un contenu aux activités dirigées de la maternelle	3:30/semaine
	. Formation des intervenants:	
	- Présentation des techniques et des attitudes à développer par les intervenants	
	- Modeling d'une technique de langage et des attitudes	
	- Animation d'une activité	04:30/semaine
	- Elaboration d'une grille d'observation des attitudes linguistiques des intervenants (3 heures/semaine durant 3 semaines)	
	- Observation des intervenants	
	- Feed-back sur les interventions linguistiques faites	
	. Préparation de l'intervention près des parents	01:20/semaine
	. Participation aux réunions de coordination et préparation du calendrier des activités mensuelles	01:20/semaine
	A partir du 12 mars:	
	. Rencontres avec les responsables administratifs, l'agent de recherche	
	. Rédaction du rapport des activités orthophoniques	

...

Intervenants	Rôles	Fréquence des interventions
Psychologue	. Participation à la programmation de l'intervention:	
	- Préparation de l'intervention programmée: lectures préparatoires, mise à jour des programmes en cours, synthèse des objectifs prioritaires pour chaque enfant et recherche des moyens à mettre en place, recherche sur des nouveaux instruments à développer, rencontres avec des représentants du M.A.S.	03:30/semaine
	- Participation aux réunions de planification où à partir des objectifs prioritaires pour chaque enfant, on recherche un cadre pédagogique et un contenu aux activités dirigées de la maternelle	03:30/semaine
	- Assistance à la présentation des techniques linguistiques	01:20/semaine
	. Formation des intervenants:	
	- Présentation des techniques: lecture, discussion, jeux de rôles - Modeling de la technique d'auto-contrôle - Observation systématique pour mesurer l'application de la distribution sélective de l'attention - Retour sur les interventions faites et sur les réactions des enfants	08:00/semaine
	. Observation systématique pour établir le niveau de base des comportements d'interaction sociale et des comportements agressifs	02:00/semaine
	. Préparation de l'intervention près des parents	01:20/semaine
	. Participation aux réunions de coordination	01:20/semaine

...

Intervenants	Rôles	Fréquence des interventions
Psychologue	A partir du 12 mars	
	. Rencontres avec les responsables administratifs et l'agent de recherche	
	. Rédaction du rapport des activités psychologiques	
Responsables (2)	. Supervision du projet:	
	- Assurer le respect des objectifs et des étapes de réalisation de l'expérimentation	16:00/semaine
	- Support professionnel	
	. Coordination:	
	- Du travail des différents professionnels	03:00/semaine
	- Contacts entre l'école, la région et le Bureau de la consultation personnelle	01:00/semaine
Chercheur	- Participation aux rencontres de l'agent de recherche du ministère de l'Education	
	- Rédaction du rapport d'étape et du rapport final (compilation, analyse et interprétation des résultats, recommandations)	contractuel
	- Dépouillement de la littérature pertinente au projet et communication à l'équipe	
	- Choix des instruments d'évaluation de la recherche	
	- Exécution des recommandations visant à améliorer la démarche scientifique du projet	

La fréquence des interventions de tous les membres de l'équipe est illustrée sur l'histogramme (figure 1). Ici les activités de tous les membres sont regroupées sous plusieurs catégories. Ceci permet de voir l'importance relative dans chaque activité.

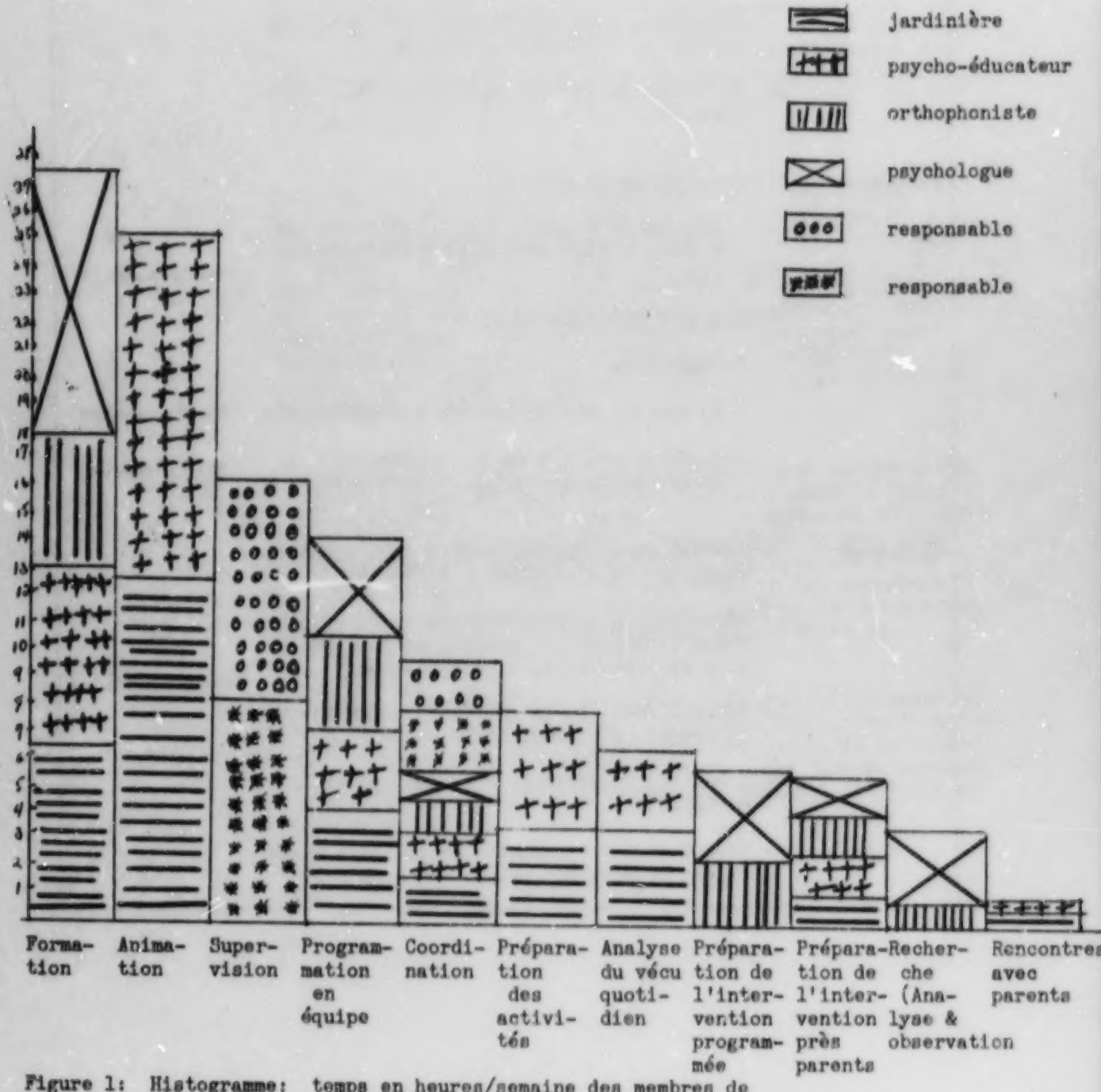


Figure 1: Histogramme: temps en heures/semaine des membres de l'équipe réparties suivant onze catégories d'activités.

Les liens fonctionnels entre les différents intervenants et par rapport aux sujets sont présentés dans l'organigramme de la figure 2.

Si l'on part des enfants, on peut dire que la jardinière et le psychoéducateur se situent sur la "première ligne de tir". Ensemble, ils interviennent directement près des enfants durant toute la période. Il faut ajouter qu'ils interagissent avec les enfants puisqu'ils rajustent le contenu pédagogique des activités et adoptent des techniques rééducatives en fonction des besoins des enfants.

De plus, leurs activités s'échelonnent sur trois autres niveaux. En premier lieu, puisqu'il y a coanimation, il y a travail en commun pour préparer les activités quotidiennes et analyser le vécu des enfants colligé dans un cahier de bord. En deuxième lieu, ils travaillent en collaboration très étroite avec l'orthophoniste et le psychologue. Tous les quatre partagent leurs différentes observations sur chaque enfant et programment les interventions en fonction des besoins spécifiques des enfants. Enfin, ils participent aux réunions de coordination.

L'orthophoniste et le psychologue interviennent également au niveau des enfants mais de manière indirecte, par le biais de l'observation clinique et systématique et également de l'enregistrement. En plus des tâches communes déjà citées, leur rôle plus spécifique face aux intervenants consiste à leur présenter des techniques, à les entraîner à les appliquer auprès des enfants et à les illustrer <u>in vivo</u>, le cas échéant. Enfin, elles participent aux réunions de coordination.

Le chercheur, quant à lui, s'informe près des intervenants et des consultants des progrès de l'expérimentation, des problèmes soulevés et, en contrepartie, fournit des documents pertinents (articles, instruments de mesure) et fait des recommandations à l'équipe de recherche pour assurer la démarche scientifique du projet.

Enfin, les deux responsables coordonnent le travail des quatre intervenants et apportent un soutien professionnel aux consultants.

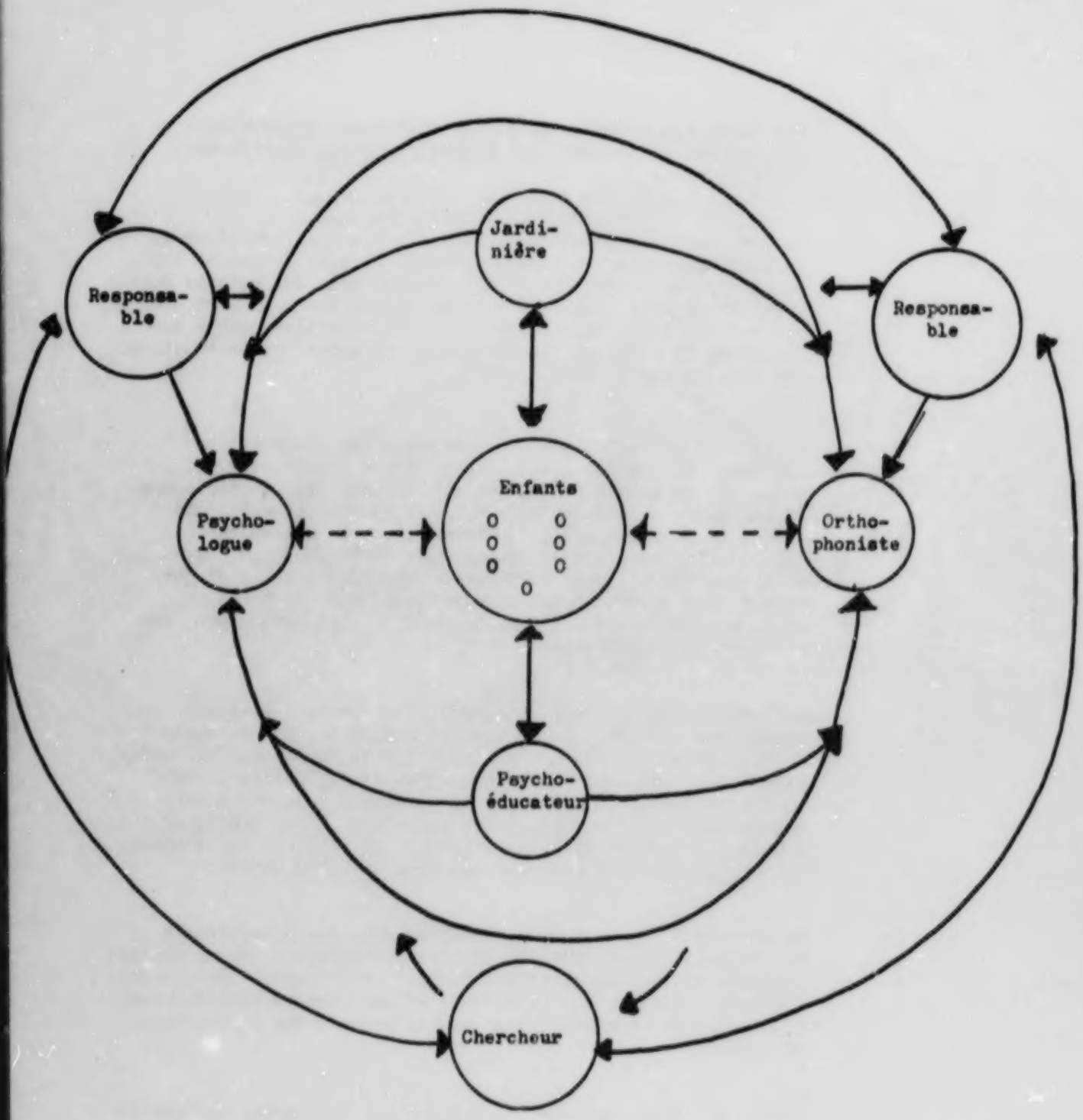


Figure 2: Liens fonctionnels entre les membres de l'équipe et par rapport aux enfants.

G) Assiette horaire

La répartition du temps pour chaque activité pédagogique est indiquée ci-dessous en fonction d'une semaine.

Le temps passé en "rééducation" est difficilement quantifiable puisque la "rééducation" telle que nous l'entendons s'insère dans une manière de faire des intervenants et n'est pas une intervention faite par un professionnel à une période de temps fixe. De plus, la "rééducation" est très liée au pédagogique et ne peut être considérée séparément. De décembre au 12 mars, durant la phase d'application, les techniques sont utilisées à deux niveaux.

Au niveau individuel, trois programmes de modification de comportement ont été mis au point pour trois enfants en particulier. Un programme qui vise à diminuer les comportements d'agressivité chez deux enfants est appliqué durant toute la période de classe quelles que soient les activités et ce, dès la mi-décembre. Un programme de traitement de l'encoprésie débute à la mi-décembre. Il requiert à la fois des actions précises à poser (inviter l'enfant à aller à la toilette après la collation, vérifier la propreté de ses culottes, les lui faire laver si nécessaire, enregistrer ses succès sur un tableau), un contact étroit avec la mère et un travail de collaboration avec une travailleuse sociale. Enfin, vers la mi-février, un programme d'auto-contrôle qui vise à développer les capacités de réflexion et d'organisation chez un enfant a été mis sur pied avec les intervenants et illustré dans la classe par le psychologue.

Au niveau du groupe, plusieurs techniques ont été implantées graduellement. Tout d'abord, la distribution sélective de l'attention est utilisée pour aider les enfants à respecter les consignes relatives aux routines de la classe, à partir de décembre.

Dès la mi-février, les intervenants ont commencé à généraliser cette attitude durant les activités structurées pour augmenter les comportements d'attention et de concentration à la tâche.

A la fin janvier, l'orthophoniste a présenté et illustré in vivo l'expansion (technique du modèle d'enseignement incident) et les attitudes stimulantes en tant que locuteur et récepteur que les intervenants s'engagent à appliquer avec les enfants durant toute la période de classe. Ici, comme plus haut (attention à la tâche), l'application des techniques doit être accompagnée d'un aménagement des activités pour fournir un contexte stimulant aux enfants tant au point de vue linguistique que pédagogique. Dans ce cas, on touche le contenu pédagogique des activités, le matériel utilisé et la manière de le présenter.

H) Facteurs géographiques

1. Type de région

Le projet se réalise à la Commission des écoles catholiques de Montréal (C.E.C.M.), donc en région urbaine.

2. Territoire desservi par la Commission scolaire

La C.E.C.M. dessert une grande partie de l'île de Montréal, débordant des limites municipales tel qu'illustré sur la carte des territoires et des régions de la C.E.C.M. (voir l'appendice C).

La population du secteur français desservi par la C.E.C.M. se répartit comme suit au 30 septembre 1980 en ce qui a trait aux niveaux préscolaire et élémentaire:

- Classes régulières (1re à 6e année) incluant les classes d'accueil: 39 786 élèves
- Classes préscolaires (incluant l'accueil): 8 448 élèves
- Classes d'orthopédagogie (préscolaire et élémentaire): 2 973 élèves
- Réseau des écoles spéciales (préscolaire et élémentaire): 686 élèves

3. Provenance de la population cible

Les élèves visés dans le projet Maternelle d'intégration proviennent de la région Centre, une des quatre composantes administratives de la C.E.C.M. (voir l'appendice C). Cette région est délimitée à l'est par le boulevard Pie IX, au sud par la rue Sherbrooke, au nord par le boulevard Métropolitain et à l'ouest, sa limite suit du nord au sud le boulevard l'Acadie, la rue Van Horne et enfin la rue Saint-Hubert.

Au 30 septembre 1980, la population du secteur français desservie par cette région se répartit comme suit, aux niveaux préscolaire et élémentaire:

- Classes régulières (1re à 6e année) incluant les classes d'accueil: 10 577 élèves

- Classes préscolaires (incluant l'accueil): 2 104 élèves

- Classes d'orthopédagogie (1re à 6e année): 677 élèves

Le projet s'adresse aux élèves de cinq ans de la région Centre dont les difficultés d'adaptation et d'apprentissage sont telles qu'ils ne peuvent s'intégrer dans un cadre scolaire normal. Cette population est décrite au point 4.1.2 du présent document.

4. Transport scolaire: répercussion sur le projet

Des sept enfants actuellement intégrés au projet, un seul habite assez près de l'école pour s'y rendre à pied accompagné par un membre de sa famille. Pour les six autres enfants, un transport a dû être organisé, à la demande de l'école, par l'organisation scolaire qui est responsable, avec la région administrative, de la mise sur pied d'un tel service.

Ainsi, les enfants peuvent recevoir quotidiennement les services offerts par le projet, et, par conséquent, fréquenter une école régulière.

I) Ententes de services entre la C.E.C.M. et les établissements du ministère des Affaires sociales

On trouvera à l'appendice D les textes suivants:

- Contrat entre l'Hôpital Saint-Luc & la C.E.C.M.

- Contrat entre le C.S.S. Montréal métropolitain et la C.E.C.M.

- Lettre d'entente pour les fins du projet avec l'Hôpital Sainte-Justine.

Les documents cités représentent les trois organismes qui collaborent au projet d'une façon formelle. Les deux premiers donneront des services aux élèves dans le cadre de leur contrat global avec la C.e.c.m., le troisième apporte sa collaboration

dans le cadre d'une entente particulière élaborée pour les seules fins du programme Maternelle d'intégration.

Ressources et services obtenus du M.A.S.

Nous avons sollicité la collaboration du M.A.S. à différentes étapes du projet. Tout d'abord, lors de la période de dépistage, nous avons informé par lettre (voir copie à l'appendice D), les services de psychologie ou de psychiatrie de sept hôpitaux (voir liste à l'appendice D) de la nature et des objectifs de la Maternelle d'intégration, ceci dans le but de les inciter à nous référer des enfants susceptibles d'être intégrés au projet. Dès le départ, nous avons obtenu la collaboration étroite de l'infirmière du D.S.C. de l'Hôpital Saint-Luc, qui a participé au dépistage des enfants, à l'inscription et, par la suite, a fait les examens de l'ouïe et de la vue. Des rencontres particulières avec des représentants de l'Hôpital Rivière-des-Prairies et avec le directeur du département de psychiatrie de l'Hôpital Sainte-Justine ont permis aux membres de l'équipe de préciser les buts du projet et aussi les critères d'acceptation.

Puis, lors de la période d'étude de cas, nous avons demandé à différents organismes du M.A.S. des renseignements sur les enfants (rapports médical, psychologique et orthophonique). Pour certains enfants, nous avons rencontré directement la travailleuse sociale en charge du cas.

Dans un troisième temps, nous avons sollicité la collaboration spécifique de professionnels du M.A.S. Ainsi, nous étions intéressés à ce que Robert Pauzé, psychologue au Département de psychiatrie de l'Hôpital Sainte-Justine participe à l'application du programme d'encoprésie qu'il a lui-même écrit (août 1979). Malheureusement, il n'a pu être détaché mais des échanges de documents et de conseils ont pu se faire. Par contre, le Dr Breton, directeur de ce département nous a mis en contact avec le Dr Yvon Lorget, directeur du centre de jour. Cependant, à cause de la fin prématurée du projet, nos rencontres se sont limitées à des échanges d'information.

Enfin, pour appliquer le programme d'élimination de l'encoprésie, nous avons obtenu la collaboration d'une travailleuse sociale de Sainte-Justine qui apporte un soutien à la mère et l'aide à appliquer ce programme à la maison.

J) Problématique de l'organisation de la C.S.

La C.E.C.M. compte de nombreux professionnels dans les différents domaines de la consultation personnelle: orientation, orthophonie-audiologie, psychoéducation, psychologie et fréquentation scolaire.

En termes d'effectifs, les quatre régions ne sont pas également favorisées à cause de facteurs tels que le type de population à desservir, la nature des projets justifiant l'emploi de professionnels, la situation socio-économique, etc.

La région Centre possède des effectifs professionnels limités surtout en ce qui concerne le niveau préscolaire. En effet, un seul psychoéducateur donne un service d'itinérance régulier à toutes les maternelles, un projet de formation des jardinières est développé par des orthophonistes une demi-journée par semaine et un service de consultation sur demande existe dans tous les champs professionnels quoique le niveau préscolaire ne soit pas nécessairement prioritaire.

Le projet Maternelle d'intégration de la région Centre est donc une résultante de cette situation lacunaire de services professionnels au niveau préscolaire. Cette classe de maternelle est unique dans la région Centre. Le modèle d'organisation en place permet aux enfants de cinq ans avec difficultés d'adaptation et d'apprentissage de fréquenter une école régulière et de recevoir une aide adaptée à leurs besoins. De plus, le projet vise à maintenir les enfants dans un contexte régulier en les intégrant partiellement ou totalement aux classes régulières et en leur fournissant le support nécessaire pour ce faire.

K) Objectifs de la C.S.

Voici les objectifs de la Commission des écoles catholiques de Montréal tels qu'ils ont été acceptés à la session régulière du Conseil des commissaires le 2 février 1978 pour les années 1977-1980.

Sous le thème: le projet éducatif chrétien de l'école catholique, les objectifs généraux sont:

- Diffuser et faire comprendre les objectifs de l'éducation à la lumière de l'Evangile et du Concile Vantican II

- Mettre en pratique un esprit d'ouverture, de tolérance et de respect, en s'inspirant de la déclaration sur la liberté religieuse du Concile Vatican II.

Sous le thème: la mise en valeur et la personnalisation de l'école publique, les objectifs généraux sont:

- La mise en valeur de l'école publique comporte:

  . amélioration de la formation générale et son application à la personne

  . respect des programmes et qualité de la vie et de l'enseignement

  . promotion du statut professionnel de l'enseignant

  . consolidation du rôle de directeur comme le premier pédagogue de son école

  . promotion de projets impliquant simultanément les directeurs, les enseignants et les élèves et l'évaluation continu de tels projets

- La personnalisation de l'école publique nécessite:

  . une délégation précise de pouvoirs à l'école

  . une décentralisation des ressources humaines et budgétaires suffisantes, compte tenu d'un contexte de diminution de clientèle et de contractions budgétaires conséquentes

  . le respect des différences et des choix

Sous le thème: la gestion, les objectifs généraux sont:

- Etablissement d'un plan de développement à long terme de l'organisme

- Implication et exploitation (dans le bon sens du terme) des ressources humaines de l'entreprise

4.2 Les objectifs de la recherche

A) Objectifs généraux

1. Développer un modèle d'intervention axé sur l'intégration à l'intérieur de l'école publique pour les enfants d'âge préscolaire en difficulté grave d'adaptation.

2. Programmer une intervention axée sur l'apprentissage par l'utilisation et le développement des capacités et des aptitudes de l'enfant, non axée sur les lacunes de l'enfant.

B) Objectifs spécifiques

Pour actualiser le premier objectif général, nous nous proposons de:

1. Favoriser l'insertion progressive de ces enfants dans le circuit régulier en organisant une maternelle d'intégration jumelée aux maternelles régulières; passage du niveau 5 au niveau 1 dans le système en cascade [1].

2. Favoriser une continuité famille-école dans l'intervention en y intégrant les parents.

3. Développer chez les parents une plus grande aptitude à aider leur enfant dans son développement et les rendre plus informés et sensibilisés à la réalité scolaire.

4. Coordonner les actions de l'école avec celles du M.A.S.

En ce qui concerne le deuxième objectif général, trois objectifs spécifiques sont avancés:

5. Permettre à ces enfants d'être scolarisés dans une école régulière en répondant à leurs besoins diversifiés.

6. Les faire progresser d'une manière significative dans les aspects du développement touchés par l'intervention soient:

---

1. Rapport Copex, ministère de l'Education, p. 637

- Au niveau de la tâche, l'aptitude à se concentrer sur une tâche précise et variée, l'aptitude à suivre une consigne, la capacité de résoudre des problèmes concrets et de faire des choix diversifiés.

- Au niveau de soi, l'initiative, l'autonomie et l'expression de soi, la capacité de se détendre: relaxation.

- Au niveau social, l'affirmation de soi, la coopération.

Ce qui implique, en contrepartie, de les amener à diminuer leurs comportements d'hyperactivité et d'agressivité.

7. Former les intervenants pour qu'ils puissent appliquer les techniques choisies près des enfants.

Deux derniers objectifs concernent l'organisation du projet:

8. Etudier le fonctionnement de l'équipe multidisciplinaire (prise de décision, transmission des habiletés et des connaissances) et examiner son impact sur le déroulement du projet.

9. Mesurer ou tout au moins examiner l'effet de la présence du chercheur.

C) Etapes de réalisation

1. Septembre

- Présentation du projet aux personnes concernées de la région Centre et aux services de psychologie et de psychiatrie de sept hôpitaux.

- Sélection des candidats à la maternelle d'intégration (observation, rencontre avec les parents et/ou professionnels du ministère de l'Education et du ministère des Affaires sociales).

- Mise en place de l'équipe et précision des rôles.

2. Octobre

- Ouverture de la maternelle d'intégration.

- Spécification du programme par l'équipe et choix des aspects privilégiés et prioritaires à développer.

- Cueillette des données par observation libre et observation participante.

- Elaboration de trois instruments de mesure: deux grilles d'observation pour mesurer la fréquence des comportements d'attention à la tâche, de respect des consignes, d'hyperactivité, d'agressivité et d'inhibition et l'attitude des enseignants face à ces comportements; un outil pour évaluer et intervenir sur le plan cognitif (M.A.P.).

- Entraînement d'un deuxième observateur.

- Sélection des candidats.

3. Novembre

- Observation systématique des enfants durant des activités structurées et les consignes afin d'établir le niveau de base des comportements cités plus haut et la réponse des enseignants.

- Mise en commun et synthèse des observations recueillies à travers différentes sources (observations clinique, systématique, participante, production des enfants) et établissement d'un bilan fonctionnel pour chaque enfant.

- Préparation d'une grille d'observation des comportements d'interaction sociale.

4. Décembre

- Planification de l'intervention.

- Formation des intervenants.

- Application de l'intervention: la distribution sélective de l'attention est appliquée à tout le groupe pour favoriser le respect des consignes. Un programme visant à diminuer les comportements d'agressivité est mis sur pied pour deux enfants tandis qu'un programme d'élimination de l'encoprésie démarre à l'école et à la maison grâce à la collaboration d'une travailleuse sociale.

- Observation continue et systématique des enfants et des enseignants durant la période d'intervention.

- Observation systématique des comportements d'interaction des enfants.

- Enregistrement et transcription des <u>corpus</u> de langage de chaque enfant pour fins d'évaluation.

- Rédaction du rapport d'étape.

5. <u>Janvier</u>

- Rédaction du rapport d'étape.

- Poursuite des trois programmes existants.

- Implantation de l'intervention au niveau du langage: présentation de l'expansion et des attitudes qui permettront de stimuler l'utilisation du langage, préparation d'activités pédagogique; et linguistiques stimulantes, animation d'une activité hebdomadaire par l'orthophoniste et intervention dans la classe pour modeler les techniques et les attitudes de communication.

- Observations systématiques:

  a) mesures continues de l'application de la D.S.A.

  b) des interactions sociales

6. Février

- Poursuite des programmes cités plus haut.

- Elaboration d'une grille d'observation des attitudes linguistiques des intervenants et observation.

- Implantation de la distribution sélective de l'attention pour développer chez les enfants des comportements d'attention et de concentration dans des tâches diversifiées: lectures et discussion sur les réaménagements de l'environnement (ou conditions d'apprentissage), évaluation des processus cognitif des enfants, préparation des activités structurées.

- Implantation de la technique d'auto-contrôle: présentation théorique, jeux de rôles, illustration in vivo avec un enfant.

- Retour sur le bilan fonctionnel de chaque enfant et les plans d'action individuels.

- Compilation des résultats de la grille d'interaction.

- Proposition de réaménagement du rôle de psychoéducateur.

7. Mars - avril - mai - juin

- Fin du projet.

- Réunions d'ordre administratif.

- Rédaction du rapport final.

4.4 Élaboration du modèle d'intervention

A) Caractères spécifiques du modèle

Avant de parler de l'intervention proprement dite, il est important de souligner les particularités du projet. En effet, le projet Maternelle d'intégration se propose de développer un modèle d'intervention dont les caractéristiques s'établissent à deux niveaux: au niveau de la forme et au niveau du contenu.

1. Niveau de la forme

Le modèle d'intervention veut conjuguer les efforts des intervenants, des parents et des professionnels pour rendre possible l'intégration de l'enfant en difficulté grave d'adaptation au secteur régulier. Pour ce faire, son action s'appuie sur trois volets qui sont intereliés. Le premier consiste en une intégration progressive dans le système scolaire régulier, ce qui suppose une marginalisation première suivie d'une incorporation. Le deuxième consiste à intégrer les parents à l'intervention créant ainsi une continuité famille-école. Le troisième volet, quant à lui, concerne la collaboration étroite entre le M.E.Q. et le M.A.S.

Une brève revue de la littérature nous permettra d'identifier les éléments importants à considérer pour l'intégration et l'intervention près des parents.

Intégration

L'intégration des enfants ayant des difficultés graves d'adaptation au système scolaire régulier présente des avantages mais aussi des inconvénients qu'ils faut considérer avec beaucoup d'attention si l'on veut diminuer leur impact.

Les avantages: offrir des modèles de comportement et de performance plus positifs, permettre aux enfants d'affronter des situations de vie réelle, et pour le milieu lui-même, permettre de développer une plus grande tolérance face aux différences individuelles, une plus grande sensibilité aux besoins spéciaux de certains enfants et disparition de certains stéréotypes (Forness, 1979).

Les inconvénients: identification comme enfant-problème, rejet, aide moins efficace dans une classe de 30 élèves et avec un enseignant qui n'a pas la formation adéquate, concept de soi et adaptation moins bonnes que dans les classes spéciales (Forness, 1979).

Pour que l'intégration soit un succès, plusieurs aspects doivent être pris sérieusement en considération tant au point de vue clinique qu'au point de vue académique.

Au niveau clinique, Forness (1979) résume, dans le tableau suivant, les critères qui doivent guider l'intégration et précise que chaque critère ne peut être pris séparément mais doit être considéré d'une manière cumulative.

Au niveau académique, le succès de l'intégration dépend à la fois de la correspondance entre le niveau de préparation de l'enfant et les exigences de la classe d'accueil et de la capacité de celle-ci à s'adapter aux besoins spécifiques de ces enfants.

Il est crucial, pour l'adaptation scolaire de l'enfant à intégrer, de considérer autant les exigences environnementales que le niveau de préparation de l'enfant, et ceci, sur une base individuelle (Forness (1977). L'évaluation des deux parties peut se faire à partir de trois composantes fondamentales avec différents niveaux qui s'échelonnent sur un continuum. Il s'agit du curriculum (tâches et habiletés liées à la tâche), des conditions (modalités: de quelle manière l'enfant est-il capable de comprendre et de s'exprimer?; "setting": habileté à fonctionner dans un groupe de travail) et des conséquences (à quel type de récompense ou de punition l'enfant répond-il? intrinsèque ou artificiel?). A partir d'une étude faite sur 100 cas d'enfants intégrés, les questionnaires remplis par les enseignants révèlent que c'est le comportement de l'élève (capacité d'attention à la tâche, de suivre des directives, de répondre aux demandes de l'enseignant) qui atteint le degré de corrélation le plus élevé avec le succès de l'intégration et non pas la performance académique ou la performance sociale.

Hoben (1980), quant à lui, souligne que l'intégration est plus que la simple présence à l'intérieur du système scolaire régulier. Pour qu'il y ait vraiment intégration, le support affectif n'est pas suffisant, il faut créer un environnement où l'étudiant handicapé n'est pas seulement présent mais reconnu

Tableau 5

Résumé des critères qui guident l'intégration

Un enfant doit être intégré	L'intégration doit être considérée avec des réserves
1. Si l'enfant est jeune et si le problème a été identifié tôt dans l'année scolaire.	1. Si l'enfant est plus vieux et que le problème ne s'est pas résorbé dans la classe spéciale.
2. Si le problème est moyen et n'est pas évident à l'extérieur du contexte scolaire.	2. Si le problème est sévère et contamine plusieurs aspects de la vie de l'enfant.
3. Si le problème est limité à un seul aspect de fonctionnement.	3. Si les problèmes sont multiples.
4. Si un équipement spécial n'est pas nécessaire pour remédier au problème.	4. Si un équipement et des méthodes d'enseignement compliqués sont nécessaires.
5. Si l'enfant a la capacité de développer des liens d'amitié avec les enfants normaux.	5. Si l'enfant a sans cesse des difficultés à établir des liens d'amitié avec les enfants normaux.
6. Si la classe régulière a moins de 25 à 30 élèves.	6. Si la classe régulière contient plus que 30 élèves.
7. Si l'enseignant semble désireux et capable de s'occuper d'un tel problème.	7. Si l'enseignant n'est pas désireux ni capable de continuer à travailler avec l'enfant.
8. Si la famille apparaît désireuse et capable de s'occuper efficacement du problème.	8. Si la famille n'offre pas le support nécessaire.

et incorporé comme membre de groupe et en même temps considéré comme individu unique.

Pour Johnson et Johnson (1980), l'établissement de relations de support et d'acceptation entre les enfants handicapés et non handicapés est l'aspect le plus important de l'intégration. Pour actualiser ses objectifs, ces auteurs proposent plusieurs aménagements: arrangement physique de classe, arrangement pour permettre un enseignement spécial direct et surtout, structurer des expériences d'apprentissage coopératifs où des enfants handicapés et non handicapés travaillent ensemble dans un but d'apprentissage. C'est l'interaction à l'intérieur d'un contexte de coopération qui alimentera le processus d'acceptation, contrairement aux expériences d'apprentissage individuelles et compétitives qui entraîne un processus de rejet. Johnson et Johnson (1980) propose des démarches à suivre pour structurer des activités d'apprentissage coopératives.

Hoben (1980) affirme que c'est l'enseignant qui est la personne clé de ce changement et la manière dont il va planifier, structurer et actualiser les activités et établir le ton de la classe constitue le facteur le plus important du succès de l'intégration. Ceci implique un réaménagement des rôles de l'éducateur régulier et de l'éducateur spécialisé. En effet, ils doivent développer une relation plus étroite marquée par la mutualité du but, l'effort de collaboration et une reconnaissance de l'interdépendance. Ceci nécessite un changement dans la manière dont les enseignants définissent leur but, leur fonction et leur territoire. Et comme tout changement est menaçant, il est fort important de leur offrir un support organisé qui comprend des sessions de formation et des possibilités d'appliquer leur formation dans des situations de collaboration.

En conclusion, pour assurer la réussite de l'intégration et éviter tout échec catastrophique, il faut qu'il y ait une équation entre les exigences du milieu d'accueil et les possibilités de l'enfant tant au point de vue académique que social. Mais il faut surtout que le milieu soit prêt et capable de changer pour s'adapter aux besoins des enfants et répondre aux exigences de l'intégration.

Intervention près des parents

L'importance de la participation des parents comme agent de changement est confirmée par de nombreuses recherches et les modalités de leur implication deviennent de plus en plus précises.

Ainsi, Bronfeubruner (1975), à partir d'une analyse critique de nombreuses recherches portant sur l'intervention précoce fait ressortir les éléments essentiels d'une intervention efficace. En voici les principes généraux:

- L'intervention doit être centrée sur la famille plutôt que sur l'enfant.

- L'intervention doit utiliser comme agent premier de socialisation les parents de l'enfant, les autres membres de la famille, les adultes et les enfants du voisinage, le personnel de l'école et toutes autres personnes qui fait partie de son environnement.

- L'intervention doit offrir une continuité dans le temps et doit s'appuyer sur une stratégie séquentielle, c'est-à-dire, à chaque niveau de développement de la famille, il faut répondre à ses besoins particuliers.

- L'intervention doit se faire le plus tôt possible.

- L'intervention doit être écologique, c'est-à-dire qu'elle doit procurer les conditions nécessaires (santé, nutrition, ameublement de base, emploi, reconnaissance du statut de parents) pour que la famille soit capable d'élever un enfant.

La revue critique de la littérature amène l'auteur à insister sur le fait que la famille est le système le plus efficace et le plus économique pour guider et soutenir le développement de l'enfant. Sa participation est cruciale pour le succès de n'importe quelle autre intervention. L'engagement des parents comme partenaires dans un programme constitue un apport continu, durable qui renforce les effets du programme lorsqu'il est en opération et aide à les maintenir lorsque le programme prend fin. Même lorsque l'enfant rentre à la maternelle, le rôle des parents ne doit pas être relégué au deuxième plan mais, au contraire, être renforcé si l'on veut maintenir ou développer les effets de la participation au groupe.

Quelle est la manière la plus efficace d'impliquer les parents?

Pour Bricker et Casuso (1979), les programmes les plus efficaces tiennent compte d'abord des besoins de la famille (counseling et assistance sociale) et ensuite, diffusent de l'information et développent des habiletés reconnues importantes par les professionnels. L'approche doit être individualisée.

D'une manière plus spécifique, Christophersen (1979) propose trois phases dans l'implantation du programme d'intervention auprès des parents:

Première étape:

L'intervention directe du thérapeute près des enfants en présence des parents pour établir un contrôle initial avec les enfants et modeler l'application correcte des techniques et ceci, d'une manière intensive.

Deuxième étape:

Les parents appliquent les techniques en présence du thérapeute dont le rôle est de contrôler l'action en cours et de donner du feed-back sur la justesse des interventions.

Troisième étape:

Conserver des contacts occasionnels pour s'assurer du maintien des changements au niveau du comportement.

Ce modèle permet de faire un apprentissage efficace parce qu'il offre un modèle concret, un feed-back sur les essais des parents et assure une continuité dans le support. C'est pour cette raison qu'il a été généralisée à de nombreuses populations et qu'il est très facilement adaptable.

De cette brève revue de littérature, il ressort que le rôle de la famille est de premier ordre même lorsque l'enfant rentre à l'école et que la manière la plus efficace d'intervenir près d'elle est de répondre à ses besoins particuliers puis ensuite de les former à des méthodes d'intervention en respectant les étapes de tout apprentissage normal: modeling, application avec support et feed-back et suivi plus espacé.

Collaboration M.A.S. - M.E.Q.

Ici, nous dirons tout simplement que le projet de maternelle d'intégration sert d'étape transitoire entre l'hôpital (centre de jour, clinique d'orthophonie, etc.) et le système scolaire régulier. Et que la collaboration entre les professionnels des deux ministères est indispensable tant pour la référence des cas que pour la poursuite de programmes plus particuliers près des familles.

2. Au niveau du contenu

Un des objectifs de ce modèle d'intervention est qu'il doit répondre aux besoins diversifiés des enfants tout en privilégiant certains aspects du développement qui leur garantiront une meilleure possibilité d'adaptation au système scolaire régulier. Il ne s'agit donc pas, comme c'est souvent le cas, d'appliquer une ou plusieurs techniques sur une population cible déterminée à l'avance mais d'élaborer, de bâtir en équipe (intervenants et consultants) un modèle d'intervention en fonction des besoins des enfants regroupés sous le qualificatif très large et général de "en difficulté grave d'adaptation" ce qui suggère un grand éventail de besoins. Ce type de projet entraîne un processus de mise en place particulier dont nous allons exposer les caractéristiques ainsi que les avantages et désavantages inhérents.

Une première caractéristique est que le programme d'intervention commence par une période de mise en situation. Cette première étape est nécessaire pour la mise en place de plusieurs activités préliminaires. Premièrement, elle donne la possibilité aux intervenants (observation participante) tout comme aux consultants (observation libre et systématique) de recueillir des données sur les enfants. Deuxièmement, la mise en commun de ces observations permet de faire un relevé des besoins des enfants, établir des priorités quant à l'intervention, élaborer des instruments de mesure objectifs et les appliquer, pour aboutir, en dernier ressort, à l'établissement d'un bilan fonctionnel avec des objectifs et un plan d'action pour chaque enfant. Troisièmement, vient l'élaboration d'une intervention spécifique en accord avec le plan d'action, suivie de l'entraînement des intervenants et, finalement, la mise en application des programmes.

Cette période de mise en situation se caractérise par la longueur (octobre et novembre) et, de ce fait, entraîne certains phénomènes.

Tout d'abord, pendant ce temps, les intervenants directs initient, indépendamment des consultants, une intervention que l'on pourrait appeler préintervention. Seuls à supporter le poids du groupe, ils vont également donner une certaine orientation au projet en utilisant les moyens qui leur semblent les plus appropriés et, sans doute, les plus familiers. De plus, à l'isolation des intervenants, vient s'ajouter le scindage de l'équipe entre ceux qui observent et ceux qui sont observés mais aussi entre ceux qui interviennent tous les jours et ceux qui ne peuvent intervenir et doivent attendre la fin de cette période pour enfin s'impliquer dans le processus d'intervention.

Ensuite, durant l'élaboration de l'intervention spécifique, les actions proposées viennent se greffer sur une préintervention déjà implantée et ne correspondent pas toujours profondément ni aux préoccupations ni aux attentes des intervenants. Ce décalage peut être particulièrement "dangereux" pour la mise en application de l'intervention advenant que les différents membres ne partagent pas la même philosophie, n'ont pas les mêmes cadres de référence.

Cependant, cette période a certains éléments positifs. D'une part, elle permet aux intervenants de s'adapter progressivement aux exigences de la recherche, à savoir: adaptation aux enfants, travail en équipe, nouveaux apprentissages pour eux-mêmes. D'autre part, elle leur permet d'expérimenter leurs propres moyens, autrement dit, de fonctionner seuls pour découvrir leurs limites et s'ouvrir à autres choses.

Une deuxième caractéristique est que les interventions sont amenées graduellement l'une après l'autre, d'une part, parce que certaines étapes doivent être franchies avant d'autres et, d'autre part, parce qu'on ne peut ni entraîner les intervenants à maîtriser plusieurs techniques en même temps ni leur demander de les appliquer simultanément. Lorsque débute l'intervention, il y a à nouveau observation systématique des comportements des intervenants en situation d'apprentissage et des enfants face à la nouvelle attitude des intervenants. De plus, l'observation est accompagnée, chaque fois, par un retour direct sur les progrès des intervenants et par une mise en commun des réactions des enfants.

Ceci permet d'implanter l'intervention d'une manière plus satisfaisante et de progresser en fonction des changements qui apparaissent. Par contre, cette manière de faire, attendre que l'une soit bien établie avant de commencer l'autre, retarde l'application de certaines interventions qui, sans être cruciales pour le démarrage d'un groupe, n'en sont pas moins très importantes. Ainsi, le contenu des activités que l'équipe n'a pas élaboré d'une manière systématique avant février, reste un peu le parent pauvre de l'intervention.

Une troisième caractéristique est que le modèle d'intervention doit être élaboré par tous les membres de l'équipe. C'est dire que chacun doit contribuer à l'élaboration des instruments et à la mise sur pied des interventions. Ceci équivaut à un travail d'équipe considérable qui demande un grand investissement en termes de temps et d'énergie. Mais, par contre, l'accord des participants sur les actions proposées, qui est le fruit d'un consensus et parfois d'un compromis entre plusieurs tendances, offre normalement la garantie que tout va être mis en oeuvre pour que l'intervention décidée soit appliquée.

Une dernière caractéristique concerne plus le mode de fonctionnement de l'équipe, il s'agit de la transdisciplinarité. Ici, les membres de l'équipe s'engagent à enseigner, apprendre et travailler les uns avec les autres au-delà des frontières traditionnelles de leur profession. Dans le cadre précis du projet, ceci suppose une innovation par rapport à la manière traditionnelle de fonctionner des professionnels. Il ne s'agit plus, en effet, d'évaluer individuellement les enfants selon le schéma habituel: évaluation standardisée, rapport, recommandations, mais de mettre en commun les observations faites sur les enfants dans le contexte de la classe, et de trouver ensemble quels sont les besoins prioritaires et les moyens d'y répondre. Il n'est pas question non plus d'isoler l'enfant pour l'aider mais de former tous les membres de l'équipe et tout particulièrement les intervenants directs à utiliser des techniques ou adopter des attitudes qui permettront de répondre à ces besoins. Ce dernier aspect est particulièrement exigeant car il implique non seulement un transfert d'information, de connaissances et de compétence en dehors parfois du champ de sa discipline mais une mise en application cette nouvelle compétence près des enfants. Dans le cas particulier, les intervenants doivent accepter de faire de nouveaux apprentissages avec ce que cela implique en termes d'observation et de retour sur l'action et, de plus, doivent tendre vers la systématisation.

Ce modèle de collaboration requiert une disponibilité à travailler pour le bien commun en acceptant les remises en cause, la définition de nouveaux rôles, les ruptures avec certaines traditions professionnelles et il va sans dire une certaine souplesse et maturité personnelles.

Ce modèle est complexe et peut paraître utopique à réaliser si l'on ne tient pas compte de certains éléments. Tout d'abord, le désir et la capacité d'adhérer à un tel modèle est un élément important dans le choix des membres de l'équipe. Ensuite, la formation des membres à un tel travail de collaboration est nécessaire et primordial. À l'intérieur de cette formation au travail en équipe, il y a cinq points sensibles: l'apprentissage de la communication, de la coopération, de l'organisation du travail, de la dynamique des groupes, de la gestion de l'équipe. Ces aspects peuvent être travaillés successivement et individuellement sans que soit nécessaire la constitution préalable de l'équipe mais avec pour but de participer efficacement ensuite à une équipe (Mucchielli, 1975).

B) Intervention

Avant de mettre sur pied les différentes interventions, nous avons fait ressortir, à partir du bilan fonctionnel, les besoins prioritaires pour chaque enfant. Puis nous avons programmé l'intervention proprement dite. Pour respecter cette démarche, nous allons présenter chaque étape.

1. Besoins

Comme l'intervention doit s'établir graduellement, programme après programme, on n'a pu répondre de la même manière à tous les besoins identifiés. Certains besoins ont fait l'objet de programmes spécifiques, appliqués d'une manière systématique, d'autres ont fait l'objet de recommandations précises en attendant une plus grande systématisation. Cependant, à chaque besoin identifié correspond des moyens d'action qui comprennent: le comportement de l'intervenant ou du groupe face à l'enfant en cause, la technique et l'attitude adoptées et enfin, le contexte. Toutes ces données apparaissent au tableau 6, un astérix identifient les programmes systématisés.

TABLEAU 6

Besoins prioritaires et moyens d'action
pour chaque enfant
(N=7)

SUJETS	BESOINS	MOYENS D'ACTION		
		COMPORTEMENTS	TECHNIQUES ATTITUDES	CONTEXTE
1	1. Augmenter sa capacité * de suivre des consignes	1. Consistance des consignes des intervenants pour déjouer la manipulation et offrir des règles fixes.	1. Distribution sélective de l'attention (D.S.A.) et renforcateur matériel.	
	2. Augmenter sa capacité * de s'organiser entre les activités.	2. Rappel verbal du but à atteindre et encadrement.	2. idem	2. renforcateur social fréquent
	3. Diminuer les comportements d'hyperactivité *		3. idem	
	4. Diminuer les comportements * d'agressivité et d'impulsivité.	4. Inciter les autres enfants à réagir verbalement et émotionnellement à ses gestes impulsifs et violents.	4. Arrêt verbal Retrait d'activité Isolation	4. Durant les activités psychomotrices: -relaxation -jeux plus organisés où sa force physique est mise en valeur.
	5. Augmenter ses comportements d'interaction positive et favoriser sa participation aux jeux de groupe.	5. Introduire petit à petit un autre enfant dans son jeu solitaire quand l'occasion se présente.	5. Renforcement social	

*: programme systématisé

TABLEAU 6

Besoins prioritaires et moyens d'action
pour chaque enfant
(N-7)

SUJETS	BESOINS	MOYENS D'ACTION		
		COMPORTEMENTS	TECHNIQUES ATTITUDES	CONTEXTE
1	6. Augmenter sa motivation et sa participation aux activités structurées.		6. D.S.A.	6. Choisir des activités à son niveau de développement cognitif. Utiliser ses intérêts et ses facilités dans la musique, mémoire auditive, danse
	7. Acquérir des règles d'apprentissage		7. Diversifier les expériences motrices . Varier les étiquetages des objets. . Développer les habiletés de classification.	
	8. Tenir compte de l'interlocuteur (langage)	8. Le ramener à la réalité en faisant l'absurdité demandée, en lui disant qu'on ne comprend pas.		

TABLEAU 6 (SUITE)

Besoins prioritaires et moyens d'action
pour chaque enfant
(N 7)

SUJETS	BESOINS	MOYENS D'ACTION		
		COMPORTEMENTS	TECHNIQUES ATTITUDES	CONTEXTE
2	1. Développer sa participation active aux tâches structurées			1. Ajuster les exigences de la tâche à son fonctionnement de base. . favoriser les activités motoriques.
	2. Développer une attitude active par rapport aux apprentissages.	2. Lui montrer comment faire et ne pas faire pour lui. . Attention structurante	D.S.A.	2. Découper les tâches en étapes simples où les séquences doivent être répétées.
	3. Développer ses interactions motrices et verbales avec les autres.	3. Orienter ses commentaires vers la personne concernée et non pas toujours vers l'éducateur.		
	4. Acquérir un niveau de représentation iconique.		4. L'encourager à faire ses actions patterns sur les objets.	4. Lui fournir des activités motoriques, jeux de gestes, il doit être actif physiquement.
	5. Accroître son intérêt face à la communication verbale.			
	6. Améliorer son niveau de langage.		6. Imitation sinon répétition.	6. Quand il veut dire quelque chose. Quand on joue avec lui.

TABLEAU 6 (SUITE)

Besoins prioritaires et moyens d'action
pour chaque enfant

SUJETS	BESOINS	MOYENS D'ACTION		
		COMPORTEMENTS	TECHNIQUES ATTITUDES	CONTEXTE
3	1. Augmenter sa capacité * de suivre les consignes.	1. Arrêt des embrassades hors propos.	1. D.S.A. + renforcateur matériel.	
	2. Diminuer agressivité: * - passive avec l'adulte - active avec enfants	2. Exprimer ses réactions émotives.	2. Retrait du groupe	
	3. Développer concentration * et attitude réfléchie		3. D.S.A. . Auto-contrôle	3. Activités structurées et activités choisies par l'enfant.
	4. Améliorer son niveau de langage.		4. Expansion	4. Quand l'énoncé est incomplet ou mal structuré
4	1. Diminution des comportements agressifs. *	1. Diminuer son anxiété en l'aidant à s'organiser dans le temps, en lui annonçant à l'avance les événements nouveaux. L'aider à verbaliser ses émotions. . Valoriser son besoin d'autonomie, sa créativité . Solliciter sa collaboration	1. Arrêt physique . Isolation pendant deux minutes.	

*: programme systématisé

TABLEAU 6 (SUITE)

Besoins prioritaires et moyens d'action
pour chaque enfant

SUJETS	BESOINS	MOYENS D'ACTION		
		COMPORTEMENTS	TECHNIQUES ATTITUDES	CONTEXTE
4	2. Accroître son intérêt pour la communication verbale de façon à augmenter l'utilisation du code verbal.		2. Renforcement social (attention, toucher, parler)	2. Lorsqu'il parle pour autre chose que revendiquer.
	3. Améliorer son niveau de langage.		3. Expansion	3. Quand l'énoncé est incomplet ou mal structuré
5	1. Accroître sa motivation à utiliser la communication verbale.		1. Expansion (traduire verbalement)	1. Quand il communique non verbalement.
			. Imitation (Un à deux mots)	. Lorsqu'il demande.
6	1. Augmenter sa capacité de suivre les consignes et diminuer son comportement d'opposition tacite. *		1. D.S.A.	
	2. Augmenter ses échanges avec les autres enfants et sa participation au jeu à deux ou collectif.	2. Rentrer les autres enfants dans son jeu pour l'obliger à sortir de sa tendance compulsive.		

*: programme systématisé

TABLEAU 6 (SUITE)

Besoins prioritaires et moyens d'action
pour chaque enfant

SUJETS	BESOINS	MOYENS D'ACTION		
		COMPORTEMENTS	TECHNIQUES ATTITUDES	CONTEXTE
6	3. Différencier les parties de son corps.		3. Proposer des actions patterns qui favorisent la différenciation et l'intégration des parties du corps.	
	4. Augmenter l'utilisation du code verbal et améliorer le niveau de langage.	4. Ne pas imposer. Jouer avec elle. Rentrer dans son jeu.	4. Renforcement positif. . Imitation	4. Quand elle verbalise, quand elle demande.
7	1. Acquérir le contrôle des sphincters. *		1. Programme de modification de comportement.	1. A la maison et à l'école.
	2. Accroître son autonomie * et initiative dans les activités de routine et tâches d'apprentissage.		2. D.S.A. + auto-contrôle	2. Habillage, ramassage, tâches structurées, jeux libres.
	3. Lui faire prendre possession de son corps.	3. L'aider à utiliser les parties de son corps dans les fonctions alternatives. . l'inciter à faire des activités qui présentent un certain défi: sauter se lancer en le supportant et le rassurant.		3. En psychomotricité, choisir: - des activités adaptées à son niveau. - des jeux de groupe où chacun a sa place.

*: programme systématisé

TABLEAU 6 (SUITE)

Besoins prioritaires et moyens d'action
pour chaque enfant

SUJETS	BESOINS	MOYENS D'ACTION		
		COMPORTEMENTS	TECHNIQUES ATTITUDES	CONTEXTE
7	4. Prendre contact physiquement avec le monde qui l'entoure.	4. Développer la manipulation des choses pour qu'il puisse découvrir par lui-même les propriétés physiques des choses.		
	5. Se défendre face à l'agression des autres.	5. L'encourager verbalement à se défendre lorsqu'il est attaqué (éviter les coups, fuite, se dégager) . Arrêter de répondre à sa place. . Contrôler l'agir agressif des autres.	5. Modeling	
	6. S'intégrer dans le groupe.	6. En suscitant des rapprochements avec l'enfant 5 qui est le seul à l'accepter et sert de modèle aux autres.		
	7. Améliorer le niveau de langage		7. Expansion	7. Quand l'énoncé est incomplet ou mal structuré

2. Intervention proprement dite

Pour exposer la problématique, les objectifs et le type d'intervention, nous avons choisi de les répartir en termes de comportements plutôt que suivant les catégories proposées dans le guide de rédaction, à savoir: pédagogique, rééducatif social. Ces catégories s'appliquent difficilement à des enfants du préscolaire qui ne font pas d'apprentissage de type scolaire avec un contenu académique précis. De plus, l'objectif de notre projet est de partir des besoins des enfants et de leur offrir un cadre et des conditions propices au développement de leurs capacités. Dans ce cas, un terme comme rééducatif nous paraît peu approprié puisque nous voulons non pas rééduquer c'est-à-dire corriger les aspects déviants de la personnalité mais partir des aspects positifs de l'enfant.

Nous présenterons donc les interventions sous forme de programmes développés pour répondre aux besoins spécifiques parfois unique parfois commun à plusieurs enfants. Nous les introduirons en commençant par ceux qui ont été appliqués en premier, soient:

I Comportement: respect des consignes de routine

II Comportement: agressivité

III Encoprésie

IV Langage

V Comportement: attention et concentration devant la tâche

VI Comportement: coopération
(malgré le très grand besoin d'intervenir d'une manière systématique à ce niveau, la démarche s'est arrêtée aux recommandations et à l'observation systématique des comportements d'interaction sociale).

1. Comportement: respect des consignes de routine

1.1 Problématique

On appelle routines les habitudes ou les presque automatismes qui vont permettre à l'enfant de s'organiser entre deux activités et de suivre le rythme du groupe sans perdre de temps. Lors de l'observation, nous avons relevé le type de routines que les enfants devaient observer.

Liste des consignes

Activités	
Avant la causerie:	. s'asseoir dans sa maison (1)
Avant psychomotricité:	. s'asseoir dans la maison
	. se rendre dans la salle de psychomotricité
	. enlever ses souliers
Après psychomotricité:	. mettre ses souliers
	. attendre les autres
	. retour en classe
Avant l'activité structurée:	. s'asseoir sur sa chaise
Fin des activités libres:	. ramasser les jeux
Avant la collation:	. s'asseoir
Collation:	. rester assis et boire
Avant le départ:	. s'asseoir
	. s'habiller

Au tout début, ces entrepériodes étaient particulièrement laborieuses et généraient beaucoup de désorganisation, ceci en raison des comportements d'hyperactivité de deux enfants (1 et 3) mais aussi des comportements d'inhibition de deux autres (6 et 7). Examinons-les plus en détail.

---

(1) Maison: carré de couleurs différentes correspondant à un endroit pour chaque enfant.

Pour l'enfant 1, les comportements d'hyperactivité sont essentiellement des activités étrangères: il n'écoute pas les consignes et continue à vaquer à ses occupations comme s'il était en dehors du groupe, que les consignes lui soient répétées individuellement, plusieurs fois ou pas; il est pratiquement incapable de laisser un jeu personnel de lui-même pour ranger, changer d'activité ou s'habiller; enfin, il a une forte tendance à s'échapper de la classe pour rentrer dans les autres classes.

L'enfant 3 présente des comportements semblables à savoir, activités étrangères: fait autre chose que ce qui est demandé, en faisant comme s'il n'avait pas entendu; fuit en dehors de la classe, refuse de s'habiller. Mais ici on sent une résistance passive et une recherche d'attention. De plus, l'enfant embrasse fréquemment les intervenants surtout lorsqu'il a fait quelque chose d'interdit ou lorsque les intervenants le réprimandent comme si le baiser lui permettait d'annuler les sentiments négatifs et d'éviter ainsi les conséquences de ses actes.

L'enfant 6 est inhibé: très distrait et lent, il a beaucoup de difficulté à se séparer d'un jeu, à finir une activité. La lenteur est particulièrement forte lorsqu'il doit sortir de la classe et se déchausser pour se rendre au local de psychomotricité. En fait, l'observation dans la classe de psychomotricité nous a permis de voir qu'il refuse carrément de participer aux activités et qu'il reste assis. De stature fragile, peu sûr de lui physiquement, il semble apeuré par la très grande activité physique des autres enfants et préfère les regarder plutôt que de participer. De plus, par la suite, on a pu voir que cet enfant, par sa lenteur associée parfois à des refus et à des répétitions presque compulsives de la même activité (nettoyage, jeu avec l'eau) bien souvent au-delà du temps permis, contenait beaucoup de résistance passive et d'opposition à l'autorité adulte.

Enfin, l'enfant 7 est également inhibé: extrêmement passif, il suit les consignes relativement bien mais il faut très souvent le tirer de sa léthargie. Il sait comment s'habiller mais est incapable de le faire de lui-même et attend que quelqu'un le fasse pour lui.

Les intervenants ont essayé de mettre de l'ordre de plusieurs manières, par le contrôle verbal et physique, par la punition (retrait d'un privilège, d'une activité préférée, psychomotricité ou collation, retrait de la classe). Ce faisant, ils réussissent tant bien que mal à arrêter l'agir mais cette manière de faire crée une atmosphère de discipline et de tension dans la classe. De plus, ils doivent accorder une attention continuelle aux récalcitrants: les surveiller, les rappeler, les ramener physiquement, insister sur les punitions, rester avec eux durant le retrait. Sur un autre plan, ils aident beaucoup les enfants lents qui ralentissent le groupe mais font plutôt les choses à leur place et renforcent ainsi leur passivité, ceci est particulièrement vrai pour l'habillage.

Cette attitude a plusieurs conséquences. Premièrement, elle renforce les comportements inappropriés. Deuxièmement, elle offre un modèle négatif aux autres enfants. Troisièmement, elle mène les intervenants à consacrer une bonne partie de leur énergie à contrôler la situation au détriment d'une animation centrée sur les côtés positifs des enfants.

1.2 Objectifs

1. Que les enfants respectent les consignes de routine.

2. Que les enfants soient capables de s'organiser tout seul entre les activités.

3. Diminuer les comportements d'hyperactivité et d'inhibitio:

1.3 Intervention

L'intervention s'échelonne sur trois étapes:

- réaménagement au niveau des enfants.

- réaménagement des éléments de l'environnement.

- techniques appliquées.

A) Réaménagement au niveau des enfants.

Avant d'appliquer la technique proprement dite, nous avons apporté plusieurs changements au niveau des enfants. Tout d'abord, nous avons arrêté les embrassades à tour de bras et hors propos de l'enfant 3. Ceci pour lui permettre de vivre les conséquences de ses actes et ainsi susciter un minimum d'anxiété qui peut être le moteur d'un changement. Ensuite, pour augmenter la motivation de l'enfant 6 à participer aux activités de psychomotricité, nous lui avons proposé des activités plus douces en compagnie d'un intervenant et organiser des activités plus structurées qui aident à contenir l'impulsivité des autres enfants. Enfin, nous avons vérifié si tous les enfants étaient capables de s'habiller.

B) Réaménagement des éléments de l'environnement

Les consignes doivent être claires et courtes et s'adresser à tout le groupe. Les deux intervenants doivent les appliquer d'une manière consistante entre eux: leurs exigences doivent être les mêmes face à chaque enfant.

Pour favoriser la collaboration des enfants et les aider à s'organiser dans le temps, il est important de présenter les consignes d'une manière séquentielle (d'abord, après) et d'avertir à l'avance de l'arrêt d'une activité. D'autres mesures permettent à l'enfant d'obéir plus facilement, comme par exemple lorsqu'une consigne est associée à un jeu symbolique (faire le train pour se rendre à la salle de psychomotricité) lorsque les intervenants participent à la collation. Enfin, le fait de faire appel au sens des responsabilités des enfants stimulent toujours leur participation: chacun est responsable d'un coin à ranger, aller chercher du matériel et le distribuer (jeu, lait, serviette), demander leur avis sur certaines décisions.

Un réaménagement physique peut également améliorer les choses. Ainsi, réunir les tables pour la collation afin que tout le monde soit ensemble et ait assez d'espace pour bien se voir, rassembler les enfants au même endroit pour l'habillage, barrer la porte pour un certain moment afin de décourager les fuyards.

C) Techniques

Deux techniques de modification de comportement sont employées: la distribution sélective de l'attention et l'utilisation d'un renforçateur (activité contingente et récompense tangible). La première technique consiste à ignorer les comportements inappropriés (hyperactivité, inhibition) lorsque c'est possible de le faire et à donner de l'attention aux comportements appropriés lorsqu'il y a manifestation de ces derniers. Elle agit comme un contreconditionnement puisqu'elle renforce un comportement incompatible avec le comportement inapproprié.

L'attention donnée peut être un regard, un sourire, des éloges, des félicitations ou un contact physique qui est donné lorsque l'enfant respecte la consigne mais aussi lorsqu'il pose les premiers gestes du comportement demandé. Dans le cas de l'enfant 4, on peut même parler de façonnement: on précise le comportement final qui est décomposé en petites étapes successives, renforcées les unes après les autres (habillage).

Pour faciliter le démarrage de l'intervention, des renforçateurs contingents ont été utilisés dans deux cas. D'abord durant le ramassage des jeux, ceux qui ont bien participé reçoivent leur collation les premiers. Puis, pour accélérer l'habillage du départ, nous avons dressé une liste de récompenses possibles (regarder la télévision, parcourir un livre de lecture, jouer avec des petits jeux d'habileté) qui doivent être discernés aux enfants prêts. Ces renforçateurs sont toujours utilisés avec un renforçateur social et disparaîtront progressivement. Une fois que la technique sera bien implantée et qu'elle aura porté ses fruits, nous passerons à un autre type d'intervention.

11. Comportements d'agressivité

Nous avons isolé ces comportements des comportements d'hyperactivité cités plus haut, d'une part parce qu'ils se présentent surtout durant les activités libres et de psychomotricité et, d'autre part, parce que leur importance chez deux enfants (1 et 4) nous a amené à établir un programme spécial autre que la distribution sélective de l'attention.

2.1 Problématique

Chez le premier enfant (1), les comportements d'agressivité consistent à sauter sur les autres, à les pousser très fort, à leur faire des prises de judo sans se rendre compte de sa force ni des conséquences de ses actes. L'enfant battu a beau crier ou se débattre, cela n'influence ni n'arrête le "gladiateur" qui semble utiliser cette situation comme un jeu pour exercer sa force. Il est bien évident que le cadre de la psychomotricité favorise ce genre d'exercice et augmente son impulsivité mais le fait que les autres ne réagissent pas vraiment et préfèrent fuir ne lui permet pas de sentir les conséquences de ses attaques. Durant les jeux libres, ces comportements sont moins fréquents mais tout aussi dangereux pour les autres enfants. Ici, plusieurs raisons l'amènent à brusquer les autres: pour leur prendre des jouets, pour appliquer l'ordre et attirer l'attention des intervenants.

Dans l'ensemble, on peut dire que ces comportements impulsifs et brutaux vont de pair avec un faible développement social avec les pairs (jeu solitaire, pas de désir de communiquer, difficulté à tenir compte de l'autre). Cependant, ses interactions sont plus nombreuses avec l'adulte qui devient le juge de ses actes (il en attend approbation ou désapprobation) et qu'il accapare pour recevoir protection et attention.

Chez le deuxième enfant (4), l'agressivité est beaucoup plus dirigée et émotionnelle et atteint parfois des dimensions impressionnantes. Les activités libres, non structurées sont particulièrement propices au développement d'une "crise" où l'agressivité est d'abord dirigée vers les choses (il bascule tables et chaises, met tout le matériel de jeu à terre, vide tous les tiroirs) puis vers les intervenants qu'il tape à coups de pied et de poing sans que rien ne puisse l'arrêter sinon le corps à corps. Parfois, elle est dirigée vers un enfant en particulier, qui reçoit beaucoup d'attention. Fourmillant d'idées créatrices, il comprend mal qu'on s'oppose à leur application ou qu'on lui mette des contraintes et la frustration résultante l'amène à être particulièrement agressif. Il est également très possessif.

Il accapare les intervenants ainsi que les nouveaux jeux qui le rendent tout fébrile. Il est avide de recevoir, de connaître mais est très insécure face à la nouveauté (personne, lieu). Enfin, cet enfant est très ambivalent face à l'adulte. D'une part, il cherche à plaire et est alors capable d'une très bonne participation dans la classe, d'autre part, il n'arrête pas de se confronter à l'autorité adulte en s'opposant longuement et en posant des gestes très agressifs.

2.2 Objectifs

1. Diminuer les comportements d'agressivité.

2. Augmenter les comportements d'interaction positive.

2.3 Intervention

Ici aussi l'intervention proprement dite se fait en plusieurs étapes.

A) Réaménagement au niveau des enfants

Pour l'enfant 1, il est primordial d'attirer son attention sur le mal qu'il fait aux autres pour l'aider à prendre conscience des conséquences de ses actes mais aussi pour l'aider à empathiser. D'une manière plus globale, il faut l'amener à développer des liens avec les autres: 1°) en insérant petit à petit un autre enfant dans son jeu solitaire, 2°) en montrant aux autres enfants qu'il est possible de faire des choses amusantes avec l'enfant 1.

Pour l'enfant 4, il est important de mettre en valeur ses côtés positifs en accordant de la place à ses propositions de jeux, d'activités. Il faut l'encourager à les mettre en application tout en lui apprenant à faire des compromis quand leur réalisation n'est pas possible.

B) Réaménagement des éléments de l'environnement

Comportements des intervenants face à l'élève

Pour l'enfant 4, des mesures bien spécifiques doivent être prises. Tout d'abord, il faut l'aider à se structurer dans les périodes de jeux libres soit en lui demandant de planifier ses activités soit en l'invitant à se joindre à un autre enfant. Pour l'aider à surmonter ses craintes face à la nouveauté, il est bon de le prévenir à l'avance de tout événement nouveau. Enfin, dès les premiers signes de désorganisation, il est important de diriger son attention sur une activité ou encore de l'aider à verbaliser ses émotions en initiant des commentaires.

Comportement des élèves face à l'enfant

En ce qui concerne, l'enfant 1, l'action des autres enfants peut être déterminante, c'est pourquoi il est souhaitable que les intervenants les encouragent à réagir émotionnellement, verbalement aux coups qu'ils reçoivent.

Activités et consignes

Durant les activités de psychomotricité, il serait important tout particulièrement pour l'enfant 1, de proposer des activités de groupe où chacun a un rôle à jouer et aussi des activités plus structurées où la force de l'enfant 1 peut être mise en valeur. De plus, une courte période de relaxation au milieu de ces activités pourrait être particulièrement bénéfique.

Pour ces deux enfants en particulier mais aussi pour tout le groupe, les consignes concernant les comportements attendus dans la salle de psychomotricité et dans la classe normale doivent être très claires: elles se résument à: ne pas pousser, ne pas faire mal.

C) Techniques

Dans la salle de classe, les gestes d'agressivité, forts et disproportionnés par rapport à l'action en cours, sont suivis d'une isolation complète (une minute), dans un petit local adjacent à la classe et aménagé à cet effet. Dans le local de psychomotricité, plusieurs techniques sont utilisées, dépendant de la gravité du geste:

- arrêt verbal
- retrait d'activité (l'enfant doit aller s'asseoir deux minutes sur une chaise)
- isolation (l'enfant est isolé dans le local de la classe).

Par contre, tout comportement social approprié (jouer calmement, en groupe ou individuellement) doit être renforcé positivement.

111. Encoprésie

3.1 Problématique

Un des enfants (7) n'a jamais été propre et c'est pour cette raison qu'à six ans six mois, il n'a pas encore eu de contact avec l'école. Lors d'une première tentative de scolarisation, madame a refusé d'aller lui changer les pantalons à l'école et a préféré le garder à la maison. La maternelle d'intégration lui a permis de rentrer dans le système scolaire en se proposant de traiter son encoprésie. Comment expliquer l'encoprésie? Robert Pauzé et Lise Sévigny (communication personnelle) essaient de le faire dans une perspective stimulus-réponse.

Le stimulus: la sensation de plein

Normalement, l'ampoule rectale est vide. Lorsque la matière fécale descend dans le rectum, elle provoque une sensation de plein ce qui amène à trouver un cabinet de toilette pour se soulager.

Si la défécation ne se produit pas dans un temps relativement court, la sensation de plein se dissipe et disparaît. La personne devient insensible à la sensation physique associée au rectum plein. La répétition de ce comportement fait en sorte que l'enfant perd la capacité de ressentir le trop plein de matières fécales dans son rectum. Si le rectum se dilate, l'anus peut aussi se dilater sans que la personne le ressente et le trop plein sort (incontinence de surplus).

La réponse: la défécation

La réponse habituelle à la présence des matières fécales dans le colon descendant et le rectum est la défécation. Elle consiste donc en une série de réflexes coordonnés qui peuvent parfois être désorganisés. Les problèmes autour de la défécation peuvent être temporaires ou permanents, avoir des causes tant physiologiques que psychologiques. Pour cette raison, il est important de procéder à une évaluation physique avant d'entreprendre le traitement behavioral de l'encoprésie.

Le lien stimulus-réponse

L'examen médical n'ayant révélé aucune cause physique majeure: il est possible d'investiguer le problème de l'encoprésie comme un trouble du comportement.

Il est important d'investiguer les subtilités des relations parents-enfant présentes au cours de la phase d'entraînement à la propreté. La réponse de défécation peut avoir été inhibée par l'anxiété ressentie par l'enfant en réaction à certains comportements des parents ou en réaction à des situations physiques ou psychologiques difficiles. Une fois que la réponse de constipation s'est installée et que l'encoprésie a pris de l'importance, l'enfant s'attire la colère ou l'insatisfaction des parents ce qui ajoute à son anxiété et inhibe encore plus la réponse de défécation. C'est particulièrement vrai dans le cas où les parents exigent que l'enfant se contrôle et qu'il se retienne dans le but de ne pas salir ses vêtements. Le comportement des parents devient alors la cause la plus immédiate au problème de l'enfant.

3.2 Objectifs

Le traitement behavioral de l'encoprésie vise:

1. A rendre l'enfant conscient des signaux physiologiques qui précèdent et annoncent l'élimination.

2. A réorganiser les contingences imposées par la famille pour l'élimination.

3. A diminuer la réponse d'anxiété qui accompagne l'élimination.

3.3 Intervention

Le traitement que nous avons utilisé a été mis au point par Robert Pauzé et Lise Sévigny (communication personnelle).

Première étape

1. Exercices

L'enfant doit aller s'asseoir sur le banc de toilette quatre fois par jour soit après chaque repas et avant d'aller se coucher et ce, pour une durée de dix minutes. Pendant ce temps, il est parfois important de donner à l'enfant un livre à lire ou un bonbon à sucer et ce, dans le but d'inhiber la réaction d'anxiété associée au fait de s'asseoir sur le banc de toilette.

2. Alimentation

Il est important de donner à l'enfant des fibres alimentaires qui l'aideront à éliminer plus régulièrement et plus facilement. La pratique idéale est de donner à l'enfant des céréales de son le matin (Raisin Brand, Bran Flakes, All Bran, etc.) ou de lui faire des muffins au son qu'il peut prendre comme dessert ou comme collation. Une autre suggestion, c'est de donner des fruits et des légumes crus à l'enfant aux heures de collation.

3. Conséquences

Chaque fois que l'enfant réussit à éliminer, il doit être récompensé socialement et matériellement par les parents. Pour cette raison, il est important de dresser une liste des récompenses au début du traitement. Le choix des récompenses matérielles doit être fait avec la participation de l'enfant, cela augmente la valeur subjective de la récompense.

Dorénavant, chaque fois que l'enfant salit ses vêtements de matière fécales, il doit les laver lui-même (cela devra être fait dans le meilleur de ses possibilités). Par la suite, il est isolé (time-out) pour une durée de cinq minutes. La pièce d'isolement ne doit pas contenir de jouets. Dans la mesure du possible, pendant l'isolement, l'enfant ne doit pas s'amuser, ni ne doit voir ni être vu par d'autres personnes de la maison. Les parents doivent signaler à l'enfant qu'il doit laver ses vêtements et aller dans la pièce en question sur un ton le plus neutre possible.

Les parents doivent récompenser l'enfant de façon spéciale s'il va par lui-même à la toilette en dehors des heures de pratique. Les parents doivent souligner le fait que l'enfant devient de plus en plus autonome dans son contrôle de l'élimination des matières fécales. Au cours de la première étape du traitement, l'enfant doit indiquer sur un tableau (voir l'appendice E) les exercices qu'il fait au jour le jour. Ainsi, chaque fois qu'il fait l'exercice de s'asseoir sur le banc de toilette pendant dix minutes il fait un X dans la case appropriée.

De plus, si au cours d'un exercice l'enfant élimine, un des parents lui donne immédiatement une petite récompense (bonbon, un peu d'argent, etc.) et il a le droit de colorier la case appropriée. Sept cases coloriées lui donne accès à des récompenses un peu plus importantes. Enfin, chaque fois que l'enfant mange les fibres alimentaires prescrites, chaque fois qu'il va à la toilette en dehors des heures de pratique et chaque fois qu'il ne salit pas ses vêtements au cours de la journée, il a droit de colorier la ou les cases appropriées.

La première étape du traitement se termine lorsque l'enfant a été capable de ne pas salir ses vêtements pour une période de sept jours consécutifs. Par la suite, il faut passer à la seconde étape du traitement qui correspond à la phase du maintien.

Deuxième étape

Dorénavant la routine des quatre exercices par jour est abandonnée. L'enfant doit donc aller au cabinet de toilette dès qu'il a une sensation de trop plein. Au cours de cette étape, l'enfant doit apprendre à aller à la toilette la plus proche dès qu'il ressent les indices physiologiques précédant l'élimination.

Ainsi, chaque fois que l'enfant va effectivement à la toilette dès qu'il a la sensation de plein, il gagne un point. Si à cette occasion il y a élimination de matières fécales, l'enfant gagne alors un point de surplus. Les récompenses déterminées d'avance (voir l'appendice E) seront obtenues contre un certain nombre de points. Au cours de la première semaine de cette deuxième étape, l'enfant devra avoir accumulé 15 points s'il veut obtenir une des récompenses prévues. Par la suite, vous augmentez le coût de trois points par semaine. Ainsi au cours de la seconde semaine, l'enfant devra avoir accumulé 18 points pour obtenir sa récompense, et chaque 18 points lui donnera accès à ces récompenses.

Les points que l'enfant accumule seront enregistrés sur le tableau prévu à cet effet (voir l'appendice E). La seconde étape se termine dès que l'enfant réussit à rester propre pendant 14 jours consécutifs. Bien entendu, au cours de cette deuxième étape, l'enfant continue à laver ses vêtements et à être isolé pour la durée déterminée dès qu'il salit ses vêtements. Comme on peut constater, la réussite de cette seconde étape dépend en grande partie de l'effort personnel et de l'honnêteté de l'enfant. Il est donc important que les parents et les intervenants fassent le plus possible confiance à l'enfant en ne doutant pas continuellement des efforts que fait l'enfant.

Troisième étape

Au cours de cette dernière étape, l'enfant n'est plus obligé de faire les exercices prescrits dans les étapes précédentes. L'enfant est laissé à lui-même. Il doit, par contre, continuer à laver ses vêtements et à être isolé s'il lui arrive de salir ses vêtements. Le type de récompense utilisé au cours de cette étape pourrait être celui de l'argent de poche.

Normalement, le problème de l'encoprésie devrait être pratiquement disparu. S'il arrivait que le problème réapparaisse à nouveau, il serait alors important de reprendre le traitement à son début. Il ne faut surtout pas abandonner la lutte. Pour cette raison, il est très important que les parents et les intervenants collaborent.

Cette collaboration assidue s'avère être un des facteurs essentiels à la réussite du traitement.

Pour s'assurer que le programme soit suivi à la maison, nous nous sommes assurés de la collaboration d'une travailleuse sociale de l'Hôpital Sainte-Justine qui a présenté le programme à la mère de l'enfant et la supporte dans sa démarche.

IV- Langage

4.1 Problématique

La problématique particulière de la population cible en ce qui concerne les comportements linguistiques est basée sur des observations cliniques.

De façon générale, les sept sujets qui sont l'objet de cette étude présentent des problèmes au niveau de leur communication verbale. C'est d'ailleurs le seul type de problème qui affecte le groupe dans son ensemble. Cependant, deux types de difficultés relatives aux dimensions du langage qu'elles affectent, se distinguent.

D'une part, les sujets 1 et 5 présentent des difficultés spécifiques au niveau de l'utilisation du langage. Ces difficultés se caractérisent, en ce qui concerne le sujet 1, par une communication qui, souvent, ne vise pas à échanger avec l'interlocuteur. Le contenu du message livré par l'enfant n'apporte rien à ce dernier. L'enfant, pour sa part, ne répond pas aux questions ou aux avances de l'interlocuteur. Son langage ne sert quelques fois qu'à attirer l'attention. Quant au sujet 5, dans la majorité des cas, il semble ne pas avoir besoin d'utiliser le langage pour communiquer avec son entourage. Il a su développer, quand cela s'avérait essentiel, une forme de communication de type non verbal.

D'autre part, le reste du groupe présente des retards de développement de sévère à modéré sur le plan de la forme, du contenu et de l'utilisation. Le sujet 2, étant le plus sévèrement handicapé à ce niveau, s'exprime en général par des mots-phrases, ce qui correspondrait au langage d'un enfant dont l'âge se situerait entre 12 et 18 mois. Ensuite, dans cette échelle chronologique viendrait le sujet 6 qui semblait inhibé lors de l'évaluation (voir le tableau 4) et qui accuse lui aussi un retard sévère sur le plan du développement du langage. L'enfant parle peu mais arrive à s'exprimer, en général, par des phrases de deux mots. Ensuite, viennent les sujets 4 et 7, qui possèdent certaines structures linguistiques au niveau de la forme et du contenu quoique ces dernières soient caractérisées par leur simplicité.

Les catégories de contenu utilisées (cf. protocole d'évaluation du langage) sont toutefois restreintes et lorsque l'enfant tente de complexifier la structure formelle, on remarque des omissions et des substitutions caractéristiques du développement normal du langage. Ainsi, les sujets 4 et 7 accusent un retard de développement modéré. Quant au sujet 3, certaines des caractéristiques de son langage s'apparentent à celles des sujets 4 et 7 mais d'autres sont toutefois beaucoup plus évoluées. Il manifesterait un retard de développement variant de léger à modéré.

Remarque: N'ayant pas eu la possibilité d'utiliser souvent son langage (car il favorisait une communication de type non verbal), le sujet 5 présente aussi un retard de développement sévère sur le plan linguistique; mais ce retard semble être causé par des problèmes d'utilisation spécifiques. C'est pourquoi, nous avons cru bon de mettre l'emphase sur le problème d'utilisation du langage de cet enfant.

4.2 Objectifs

Pour tous les enfants, sauf pour le sujet 1, nous avons défini deux objectifs:

- Accroître l'intérêt des enfants face à la communication verbale de façon à augmenter leur "utilisation" du code verbal.

- Améliorer le niveau de langage des enfants (forme et contenu).

En ce qui concerne les sujets 1 et 5, nous avons formulé un objectif plus particulier:

- Développer chez les intervenants des attitudes permettant d'aider les enfants à surmonter leur difficulté spécifique face à l'utilisation du code verbal.

4.3 Intervention

A) Réaménagement au niveau des enfants

Selon le modèle expérimenté dans ce projet, nous jugeons important de baser l'intervention sur les besoins spécifiques des enfants. Sur le plan du langage, deux aspects nous semblent importants à soulever.

Premièrement, le mode de travail et les activités d'apprentissage proposés à l'élève doivent tenir compte du niveau cognitif de chacun.

En effet, pour que les enfants intègrent de nouvelles connaissances linguistiques, il nous apparaît primordial de les rejoindre à leur niveau pour qu'ils puissent utiliser les outils cognitifs qui sont à leur portée. Pour ce faire, nous avons intégré une analyse du style cognitif de chaque enfant dans le bilan fonctionnel. Cette analyse est basée sur un texte tiré de Muma J.R. (1978). Les données que nous avons recueillies sont basées sur des observations des intervenants et des consultants car nous n'avons pas eu le temps de mettre au point un outil d'évaluation systématique.

Deuxièmement, l'utilisation du modèle de l'enseignement incident implique en soi le respect des besoins de l'enfant puisque c'est lui qui doit initier l'interaction à partir d'une intention de communication. Pour être efficace, l'intervention de l'adulte doit venir se greffer à l'activité, à l'intérêt, aux besoins de l'enfant.

B) Réaménagement des éléments de l'environnement

Mode de travail proposé à l'élève

Il faut d'abord créer dans la classe un contexte environnant stimulant qui pourra favoriser les échanges verbaux. Le matériel mis à la disposition des enfants devra être varié pour stimuler l'intérêt d'enfants de niveaux cognitifs différents. De plus, il devra être placé à la portée des enfants dans la mesure du possible. L'aménagement physique de la classe devrait aussi permettre aux enfants d'entrer en relation entre eux. Par exemple, certaines tables de travail peuvent être rapprochées, on peut installer des coins de jeux différents: coin de poupée, coin de construction, coin de lecture, etc... A la collation, il nous semble important de regrouper les enfants autour d'une même table. A la causerie, il serait opportun de placer les enfants de façon à ce qu'ils puissent se voir quand ils parlent et de créer une atmosphère détendue, propice à la communication, en utilisant des tapis, par exemple.

En se basant sur le modèle d'enseignement incident, les intervenants devraient stimuler les enfants à partir de ce qui les intéressent. Par exemple si les enfants s'attardent devant une enregistreuse, ils pourront profiter de cette occasion pour guider les enfants à comprendre son fonctionnement. Ainsi, en plus d'assimiler de nouveaux modèles linguistiques, les enfants pourront acquérir de nouvelles connaissances logico-mathématiques favorisant leur développement cognitif.

Dans le cas où les intervenants proposent des activités au groupe d'enfants, celles-ci devront être appuyées sur du matériel concret que les enfants pourront manipuler.

Activités d'apprentissage

Les activités d'apprentissage relatives au développement linguistique des enfants seront définies ici de façon globale et contextuelle. En effet, nous ne présenterons pas d'activités où notre but est d'enseigner une notion linguistique évaluée comme étant manquante ou erronée dans le langage des enfants. Nous travaillerons plutôt à créer diverses situations d'apprentissage qui permettront aux enfants, d'une part, d'assimiler de nouveaux modèles verbaux et, d'autre part, de confronter leur système linguistique à celui des adultes ou plus précisément de la communauté linguistique qui les entoure.

Les activités doivent être bâties autour d'un contexte pédagogique signifiant pour les enfants. Nous avons choisi de travailler à partir de thèmes sélectionnés en fonction des intérêts des enfants. Les thèmes devront donc avoir un rapport avec le vécu des enfants ou avec un évènement important (Noël, printemps, Pâques...). La stimulation du langage se fera à partir d'activités thématiques ou d'activités reliées au thème. Les activités thématiques sont celles qui ont directement rapport avec le thème. Par exemple, pour le thème des animaux les enfants vont visiter un zoo, pour le thème du printemps les enfants font pousser des graines, pour le thème du boulanger les enfants font des biscuits...etc. Les activités reliées au thème sont en soi des activités dont la forme pourrait être adaptée à n'importe quel thème mais dont le contenu a été transformé selon la thématique. Nous avons identifié deux types d'activités reliées au thème: les activités linguistiques proprement dites et les jeux linguistiques. Dans la première catégorie, il s'agit d'activité qui nécessitent en soi l'utilisation du langage: causerie, narration d'un livre d'histoire, marionnettes, chansons, etc. L'organisation de l'activité aura naturellement un lien avec le thème. Par exemple, nous choisirons un livre parlant de Noël lors de cette circonstance. Dans la deuxième catégorie, c'est-à-dire les jeux linguistiques, il s'agit de jeux d'enfants connus dont le contenu aura été adapté au thème. Par exemple, un jeu de "bingo" où les images ont été sélectionnées en fonction du sujet de la semaine, un jeu de devinette ou de cachette à partir d'objets reliés au thème. Un jeu d'enfant pourra même être adapté dans sa forme afin de permettre plus de verbalisations. Ces jeux linguistiques peuvent aussi avoir des implications sur le plan cognitif. Des jeux de sériations, d'associations, de déduction peuvent favoriser le développement de la pensée logico-mathématique.

Certains jeux favorisent le développement de la pensée analytique. (Jeux créatifs: "A qui ça te fait penser? Pourquoi?"), d'autres le développement de la pensée synthétique (devinette).

Dans la littérature plusieurs auteurs dont Bloom (1972-75) reconnaissent la double relation entre le développement cognitif et le développement linguistique. En effet, on admet que les comportements verbaux peuvent faciliter le développement cognitif et qu'inversement, le bagage cognitif peut faciliter le développement linguistique. Ainsi, il nous semble important de développer le niveau cognitif des enfants pour faciliter le développement linguistique. Dans un texte tiré de Numa (1978) (voir appendice H) certaines activités d'intervention relatives au niveau cognitif relevé à l'évaluation sont présentées et peuvent être particulièrement intéressantes à appliquer.

Comportements des intervenants face à l'élève

D'une façon générale, les intervenants doivent adopter des attitudes stimulantes dans leur communication avec les enfants pour que ces derniers ressentent le désir de s'exprimer davantage. Comme les intervenants intéragissent avec les enfants en étant tantôt locuteur tantôt récepteur, nous avons défini des attitudes dites stimulantes correspondant aux deux pôles de la communication.

. Attitudes stimulantes en tant que récepteur:

- Ecouter l'enfant et comprendre son message.

- Renforcer positivement le désir de l'enfant de communiquer verbalement:

  . en montrant de l'intérêt quand il parle (regarder l'enfant, sourire, hocher la tête, avoir un contact physique....)

  . en répondant à la demande de l'enfant (renforcement verbal ou tangible)

Attitudes stimulantes en tant que locuteur:

- Utiliser plusieurs fonctions du langage avec l'enfant sans se restreindre aux fonctions régulatoires souvent favorisées par l'adulte (donner des consignes, des ordres, des commandes, des punitions...)

- Communiquer avec l'enfant en le respectant comme interlocuteur c'est-à-dire en modifiant son discours selon le développement cognitif, le développement linguistique et les intérêts de l'enfant.

- Agir comme déclencheur du désir de communiquer de l'enfant:

  . en le plaçant dans des situations de communication (jeux verbaux)

  . en établissant une ouverture aux réactions de l'enfant (temps de réaction, désir de connaître son opinion...)

  . en lui posant des questions.

- Favoriser l'utilisation de questions ouvertes c'est-à-dire qui entraînent des réponses de plus de deux mots. (Qu'est-ce que? Pourquoi?)

  (Questions fermées: Est-ce que? Où?)

Les intervenants doivent aussi adopter certaines attitudes particulières face aux deux enfants qui présentent des difficultés spécifiques au niveau de l'utilisation du langage (cf. problématique).

Sujet 1: - Répondre à l'enfant selon le sens de son énoncé verbal même si le contexte indique une intention contraire.

Ex.: L'enfant présente son berlingot de lait à l'adulte pour qu'il le lui ouvre en disant:

"Ouvre pas mon lait". L'adulte répondra "D'accord, je ne l'ouvrirai <u>pas</u>".

L'adulte pourra ensuite aider l'enfant à saisir le paradoxe entre sa demande réelle et son message verbal.

- Exprimer à l'enfant ce qu'on ressent comme interlocuteur.

Ex.: Devant un discours où le message est confus, l'intervenant exprime qu'il aimerait beaucoup comprendre le message de l'enfant mais qu'il n'y arrive pas.

- Attirer l'attention de l'enfant quand on veut communiquer avec lui. L'intervenant peut alors se mettre à la hauteur de l'enfant, arrêter son activité, le regarder dans les yeux...

- Renforcer positivement les interactions verbales de l'enfant jugées adéquates.

Sujet 5: - Renforcer positivement la moindre verbalisation voire même vocalisation lors d'une communication.

- Etablir des communications verbales à partir des intérêts de l'enfant afin de lui permettre d'avoir le goût de verbaliser.

- Ne pas forcer l'enfant à verbaliser puisqu'il cesse la communication lorsqu'il sent des pressions.

Techniques:

Comme prévu à l'élaboration du projet, l'intervention visant l'amélioration du niveau de langage des enfants est basée sur les techniques du modèle de l'enseignement incident. Dans cette méthode, l'adulte intervient au moment où l'enfant est intéressé à communiquer, au moment où c'est l'enfant qui initie l'interaction de façon naturelle. Il ne s'agit donc pas de s'assoir avec l'enfant à intervalles réguliers dans la journée pour le faire participer à des sessions structurées d'enseignement de notions linguistiques. Dans ce modèle d'enseignement incident, l'aménagement d'un environnement stimulant est donc essentiel pour susciter chez l'enfant le goût de communiquer.

Les trois principales techniques de l'enseignement incident sont l'expansion, l'imitation et l'incitation. Ces trois techniques sont décrites de façon détaillée en appendice F.

La première technique proposée aux intervenants est l'expansion. Pour faire de l'expansion, l'adulte doit modeler ou reformuler une réponse verbale "inappropriée" de l'enfant que ce dernier utilise pour initier lui-même un acte de communication. Le modèle doit se rapprocher le plus possible de l'énoncé de l'enfant et n'être formellement que légèrement plus complexe. Il s'agit donc de confronter, sans rien exiger de l'enfant, la forme de l'énoncé de l'enfant à celle utilisée normalement par sa communauté linguistique.

Avant de présenter la technique de l'imitation aux intervenants, celle de l'expansion doit être assez bien intégrée puisqu'elle est un pré-requis à l'imitation. Pour appliquer cette technique, il s'agit, après avoir donné un modèle à l'enfant, de lui demander d'imiter ce modèle en lui posant une question. Il est important d'utiliser cette technique avec modération tout en choisissant les moments les plus propices pour l'appliquer car elle pourrait entraîner de la frustration de la part de l'enfant. L'important est que la communication demeure agréable et motivante.

Si l'enfant éprouve de la difficulté à imiter un modèle ou encore si l'adulte veut l'amener à verbaliser, il peut utiliser la technique de l'incitation. Cette technique consiste à faciliter la tâche de l'enfant en lui donnant des indices de toutes sortes. Par exemple, il peut lui donner le début du mot, il peut utiliser une phrase porteuse, présenter un choix entre deux réponses etc...

V- Comportement: attention à la tâche

5.1 Problématique

Durant les tâches structurées, les comportements d'hyperactivité et d'inhibition dont nous avons parlé ressortent et empêchent les enfants d'exécuter leurs activités d'une manière satisfaisante.

Dans la catégorie des hyperactifs, l'enfant 1 est incapable d'attention. Non seulement il ne peut venir s'asseoir à la table, mais il n'écoute jamais les instructions et se déplace continuellement. Une exception cependant, il montre un certain intérêt et est donc capable d'attention pour les activités qui ont pour but la fabrication d'objets qui ont beaucoup de couleurs et ont une utilité directe (masque, collier). L'enfant 3 est attentif le temps d'écouter les instructions et d'entamer la tâche mais très vite il papillonne: il va d'une chose à l'autre sans vraiment les explorer et finit très rarement ses productions par lui-même.

Dans la catégorie des inhibés, l'enfant 7 a une attitude très passive et dépendante: il initie rien sans que l'intervenant soit là pour lui montrer ou éventuellement le faire à sa place.

Enfin, un autre enfant (2) présente toutes les caractéristiques apparentes d'un enfant appliqué: il est assis, écoute, pose des gestes adéquats. Mais il n'arrive pas à fournir un produit en relation avec les exigences de la tâche, celles-ci sont en fait trop élevées pour lui.

Ici aussi, les intervenants ont tenté de contrôler les récalcitrants en les ramenant continuellement en place, soit verbalement, soit physiquement. Pour aider les enfants passifs (7) ou incapables (1 et 2), ils ont tendance à vouloir le faire à leur place, développant ainsi une attitude de dépendance qui ne leur permet pas de faire quelque chose par eux-mêmes. Les conséquences sont les mêmes que celles explicitées plus haut. Mais, en plus, en centrant leur attention sur les comportements, les intervenants négligent un peu l'activité qui semble, par contre coup, peu valorisée par les enfants.

5.2 Objectifs

Développer chez les enfants des attitudes d'attention à la tâche, c'est-à-dire écouter les instructions, commencer et finir la tâche, demander de l'aide.

5.3 Intervention

L'intervention systématique n'a fait que débuter en classe. Déjà familiarisés avec une des techniques de D.S.A., les intervenants ont accepté le principe de son application ainsi que celui de l'auto-contrôle. Cependant, l'intervention telle que nous l'entendons ne s'arrête pas à l'application d'une simple technique mais comprend également la mise en place d'éléments qui facilitent l'apprentissage et aussi favorisent le développement d'attitudes positives. C'est ici que le "pédagogique" rejoint le "rééducatif" et que le travail en équipe multidisciplinaire prend toute sa signification: chacun doit être capable de comprendre le point de vue de l'autre et en tenir compte dans sa démarche professionnelle. Avant d'implanter une technique proprement dite, différentes démarches doivent être franchies tant au niveau des enfants qu'au niveau de l'environnement.

A) Réaménagement au niveau des enfants

Avant d'essayer d'améliorer la capacité d'attention des enfants, il nous a semblé important de connaître leur niveau cognitif afin de leur proposer des tâches adaptées à leurs besoins et susciter leur intérêt et leur motivation. Cette démarche a été perçue de deux manières qui, sans s'opposer sur tous les points, aboutissent, malgré tout, à des manières différentes de traiter la réalité.

La première consiste à évaluer les processus cognitifs des enfants en s'inspirant des modèles d'évaluation proposés par différents auteurs (voir MUMA, 1978) et que nous avons explicités dans le bilan fonctionnel. Nous avons donc évalué le niveau de chaque enfant en ce qui concerne les processus iconiques versus symboliques, les règles d'apprentissages, le tempo cognitif, les parties du corps, la distance cognitive. A partir de cette évaluation qui est plus approximative que systématique, elle part de nos observations et non pas des résultats à des épreuves, nous orientons le type d'activités et son contenu en fonction du niveau de l'enfant. (voir tableau 6).

La deuxième manière consiste à évaluer les besoins des enfants par rapport aux normes académiques i.e. leurs acquisitions par rapport aux pré-requis scolaires (motricité globale, motricité fine, coordination oculo-manuelle, rythme, relaxation, organisation spatiale, organisation temporelle, schéma corporel, discrimination visuelle et auditive, mémoire, association, classification, numération, sériation). C'est ce qu'ont fait les intervenants en tenant compte de ces différents points. Ensuite, ils ont regroupé les enfants en deux sous-groupes selon deux critères: 1) le rythme d'apprentissage 2) la manière d'apprendre. Enfin, à partir de cette évaluation et classification, ils ont organisé le contenu de leurs enseignements en privilégiant trois aspects: le schéma corporel, l'organisation spatio-temporelle et la pré-écriture. La nature des difficultés, objectifs et moyens d'intervention apparaissent en appendice G.

Face à ces deux manières de voir les choses, notre objectif d'équipe était, lors de la rédaction du rapport d'étape de combiner autant que possible les deux points de vue pour aboutir à une unité d'action. Malheureusement, cela n'a pu se faire d'une part, à cause de la nature des difficultés rencontrées et, d'autre part, à cause de la fin prématurée du projet. Mais il nous a semblé bon de faire ressortir les points saillants de ces deux approches pour mieux comprendre la nature des difficultés.

La première approche part de l'enfant. L'évaluation individualisée le situe sur un continuum de développement. Puis, ces besoins et forces identifiés vont orienter le contenu des interventions. En se basant sur les aspects positifs de l'enfant, elle va lui permettre de vivre des succès dès le départ.

En outre, elle privilégie les processus cognitifs par rapport aux acquisitions de type académique.

Enfin, son application implique une certaine innovation dans la manière de préparer les activités.

Pour conclure, nous ajouterons que cette approche est proposée par les consultants qui n'ont aucun pouvoir au niveau de l'application.

La deuxième approche part des exigences de l'école pour répondre aux "besoins" des enfants. L'évaluation individualisée de l'enfant se fait par rapport aux pré-requis scolaires. Et c'est la performance à ces tests plus ou moins normalisés qui va dicter le contenu des interventions.

Ici, les enfants sont regroupés en deux sous-groupes qui sont comparés en termes de forces et de faiblesses: l'un est moins rapide et a une manière différente d'apprendre.

Cette approche proposée par les intervenants a l'avantage d'être appliquée directement par eux.

Ces deux approches traduisent bien les deux philosophies qui existent au sein même du projet. Et elles sont d'autant plus difficiles à concilier que d'autres facteurs d'ordre émotionnel ne facilitent pas un rapprochement. Premièrement, ce qui est proposé est d'ordre pédagogique et entraîne une réorganisation du curriculum existant. Ceci peut être vécu comme une remise en cause de la compétence professionnelle des intervenants. Deuxièmement, elle vient de professionnelles non enseignantes à qui l'on peut reprocher de déborder les fonctions de leur rôle. Troisièmement, l'application de la première approche exige une certaine innovation et capacité d'exploration mais s'accompagne d'un certain niveau d'incertitude qu'il est difficile à partager lorsqu'on n'est pas convaincu de son bien-fondé.

Nous venons d'expliciter les premiers obstacles auxquels se heurtent les objectifs de la recherche. Cependant, ceci nous permet de voir que le processus de changement passe par des étapes de formation nécessaires tant pour assurer le fonctionnement harmonieux de l'équipe que pour permettre aux personnes d'évoluer à leur rythme avant de s'engager dans un projet de recherche.

B) <u>Réaménagement des éléments de l'environnement</u>

Ces éléments ont été présentés et ont suscités des discussions mais n'ont pas été appliqués.

<u>Modes de travail proposés à l'élève</u>

Il nous paraît important que:

1. Les consignes s'adressent à tout le groupe et proposent des étapes de travail pour que les enfants puissent s'organiser dans le temps.

2. Illustrant les étapes précises de réalisation un modèle concret soit proposé. Ce support visuel permet à l'enfant de savoir où il s'en va, et comment procéder pour y arriver.

3. La production ait une finalité qu'elle ait une signification en soi et ne soit pas un simple exercice.

   1) Enseigner dans un contexte de jeu.

   2) Encourager et accepter les réponses "fausses" de l'enfant.

   3) Se représenter à quoi pense l'enfant et enseigner selon les 3 types de connaissance:

      - connaissance sociale, c'est à l'enseignant de donner cette information.

      - connaissance physique, il faut encourager l'enfant à recevoir le feedback de l'objet lui-même.

      - connaissance logico-mathématique, il faut éviter de donner du feedback direct et encourager l'abstraction réfléchissante. ("Comment sais-tu?) et poser des questions qui incitent l'enfant à mettre les choses en relation.

<u>Activités d'apprentissage</u>

Nous avons retenu pour l'instant deux éléments qui nous apparaissent primordiaux pour guider les activités d'apprentissage.

Premièrement, il faut situer les activités <u>dans un contexte global</u>. On peut, pour ce faire, développer les activités autour d'un thème qui est repris non seulement dans les tâches structurées mais aussi dans toutes les autres activités. Inutile de souligner que ce thème doit avoir un lien avec le vécu de l'enfant, et aussi avec les événements importants (Noël, Halloween, cabane à sucre, etc.) ou encore avec les exigences du projet (expression de soi, coopération par exemple).

Deuxièmement, enseigner aussi bien des contenus que des processus. Il est important de trouver ce qui intéresse et passionne les enfants et leur suggérer des idées motivantes. Car c'est à l'occasion d'événements et de phénomènes à expliquer et des buts à atteindre par agencement causal que les opérations seront exercées (Piaget et Garcia, 1971). D'où l'importance d'utiliser des objets réels dans la classe. Il est nécessaire que les enfants manipulent les objets pour développer leur connaissance spatiale, logico mathématique et physique parce que ce n'est qu'en traitant avec "la réalité" que les enfants peuvent la transformer.

Les contenus ne sont pas seulement des objets ou des informations, ce sont des idées sur ce qu'on peut faire avec des objets et de l'information. (Kawii, 1975)

Comportements des intervenants face à l'élève

1. Laisser l'enfant explorer et l'aider s'il le demande.

2. Lui montrer comment faire mais ne pas faire pour lui.

3. Susciter des réactions, stimuler l'imagination.

C) Techniques

Nous avons commencé à appliquer deux techniques de modification de comportements: la distribution sélective de l'attention et l'auto-contrôle. Nous ne reviendrons pas sur la première qui a été présentée plus haut. Voici la deuxième.

L'auto-contrôle

L'auto-contrôle est une technique qui consiste à produire des auto-instructions appropriées à la résolution d'une tâche (Meichembaum 1971). Pour y entraîner l'enfant, il faut lui faire répéter (à différents niveaux d'intensité) des instructions proposées par un modèle qui estompe graduellement son support oral (Bornstein 1976). Cette technique inclut plusieurs procédures: les instructions, l'auto-instruction, le modelage verbal, l'incitation, le renforcement et l'estompage.

Elle a pour but d'aider l'enfant à développer un langage intérieur qui lui permet

a) de comprendre une tâche

b) de produire de lui-même des médiateurs et des stratégies

c) d'utiliser de tels médiateurs pour guider et contrôler sa performance. (Meichenbaum, 1977)

Elle est particulièrement recommandée pour les enfants impulsifs et agressifs chez qui les verbalisations internes peuvent modifier les réponses motrices en intervenant comme médiateur entre la situation stimulus et le comportement visé.

Avantages

Tout en ayant la même efficacité que les techniques de contrôle externe visant à modifier les comportements d'inattention à la tâche (Schulman et al. 1979) elle est nettement moins onéreuse et présentent des avantages sérieux par rapport aux autres (O'Leary & Dubey, 1979). Premièrement, elle amène des changements plus durables puisque l'enfant contrôle son propre comportement au lieu de se fier aux moyens d'influence externe. Deuxièmement, il peut le faire tout seul lorsque la supervision de l'adulte n'est pas possible. Troisièmement, lorsque l'enfant contrôle bien son comportement, les adultes peuvent passer plus de temps à lui enseigner d'autres habiletés importantes.

Cependant, deux choses sont importantes pour assurer l'efficacité de la technique. D'abord, il est nécessaire que l'enfant impulsif non seulement ait un modèle d'auto-instruction mais aussi qu'il essaie lui-même de se donner des auto-instructions. Ensuite, il est important de programmer une généralisation de l'entraînement en:

1°) - enseignant aux enfants pourquoi et quand utiliser les auto-instructions et s'assurer qu'ils le font en classe.

2°) - demandant aux professeurs de renforcer l'utilisation des auto-instructions. (renforcateur social ou matériel).

Procédure

Il s'agit d'abord de modeler divers comportements verbaux qui facilitent la résolution de la tâche:

1. - définition du problème
questions sur le travail à faire:
"Qu'est-ce que le professeur me demande de faire".

2. - réponses aux questions sous forme de répétitions cognitives:
"Ah oui, il faut que je dessine un bonhomme de neige".

3. - des auto-instructions qui guident l'accomplissement de la tâche
"Ok, d'abord, je fais un cercle pour le ventre, je ferme bien le cercle".

4. - des auto-renforcements
Bon, c'est beau -

5. - de l'auto-évaluation de ses habiletés et de l'auto-correction
Voyons, si tout y est... j'ai oublié le chapeau.

On fait pratiquer ces comportements en estompant graduellement le support oral de telle sorte que le comportement terminal se produise de manière interne.

Etapes du modeling:

1. - un modèle adulte accomplit la tâche tout en se guidant avec la parole (modelage cognitif):

" Regarde ce que je fais et écoute bien ce que je dis car tantôt je vais te demander de faire la même chose que moi. (nom de tante)"

2. - l'enfant a accompli la même tâche en suivant les instructions du modèle (overt, external guidance):

"Cette fois, c'est toi qui fais l'exercice pendant que je te dis quoi faire. Ecoute bien ce que je vais te dire"

3. -l'enfant accomplit la tâche tout en donnant les instructions tout fort (overt self-guidance):

"Cette fois, tu fais l'exercice en disant les mots à haute voix. Tu dois dire à peu près les mêmes mots que moi. Moi, je vais les dire tout bas."

4. -l'enfant chuchote les instructions pendant qu'il accomplit la tâche (faded, overt self-guidance)

"Cette fois, tu fais l'exercice en disant les mots à voix basse et moi je vais les dire dans ma tête."

5. -l'enfant accomplit la tâche tout en se dirigeant avec un langage intérieur (covert self-instruction):

"Cette fois tu fais l'exercice en disant les mots dans ta tête. Moi aussi je vais les dire dans ma tête."

Particularités

- la difficulté des tâches doit augmenter au fur et à mesure des sessions; il faut qu'il y ait une progression des tâches sensori-motrices aux tâches plus cognitives.

- la tâche proposée doit présenter un certain degré de difficulté pour susciter de l'intérêt.

- les tâches doivent être variées pour assurer leur généralisation.

- Si l'enfant n'est pas motivé à travailler, on peut rajouter aux niveaux 2 et 3, un renforçateur matériel accompagné d'un renforçateur social pour faciliter le démarrage.

4.5 Evaluation du modèle d'intervention et d'organisation

A) Moyens d'évaluation

Pour mesurer les différents objectifs du projet, plusieurs types d'instruments ont été élaborés. Tout d'abord, un guide qui permet de rédiger le bilan fonctionnel pour chaque enfant. Puis des grilles d'observation pour évaluer d'une manière systématique et opérationnelle, d'une part, les comportements des enfants: attention et concentration face à la tâche, respect des consignes de routine, hyperactivité-agressivité, inhibition, interactions sociales, et, d'autre part, les comportements des intervenants (distribution sélective de l'attention) et leurs attitudes linguistiques. De plus, un protocole d'évaluation du langage a été mis au point pour évaluer le langage des enfants. Ensuite, deux questionnaires ont été construits pour mesurer respectivement les attitudes des intervenants et des membres de l'équipe, au début et à la fin du projet. Enfin, des rapports écrits procès-verbaux et cahier de route permettent de faire une analyse et des réunions de coordination et du vécu quotidien de la classe. Nous allons examiner en détail ces différents instruments.

1. Bilan fonctionnel

But

Un des objectifs du projet est de répondre aux besoins diversifiés des enfants mais, auparavant, il faut être capable d'identifier leurs forces, leurs faiblesses et les conditions de l'environnement scolaire et familial qui facilitent le développement de l'enfant. Pour répondre à ce besoin, nous avons emprunté le bilan fonctionnel à Audibert et al (1980) tout en le modifiant pour l'adapter aux exigences du projet.

Définition

Le bilan fonctionnel est un guide centré sur l'enfant et l'environnement mais aussi sur leurs interrelations significatives dans la situation d'apprentissage. Il propose une manière d'analyser ces différents éléments en favorisant une perception positive de l'enfant et débouche sur un plan d'action qui s'appuie sur les forces de l'enfant et de l'environnement. Enfin, il offre des outils qui permettent de systématiser l'intervention, des étapes précises devant être franchies.

Description

Pour mieux comprendre l'influence des composantes de l'environnement de l'enfant, il faut considérer les aspects suivants:

a) dans l'environnement scolaire

- activités d'apprentissage et d'enseignement,
- mode de travail proposé à l'enfant,
- comportements de l'enseignant face à l'enfant;

b) dans l'environnement familial

- attentes des parents face à l'école,
- attentes des parents face au rendement et au comportement de leur enfant à l'école,
- aide actuelle des parents à leur enfant.

Ceci doit être fait sous l'éclairage de questions importantes. Qu'est-ce qui facilite ou ne facilite pas le développement et l'apprentissage de l'enfant? Quel est l'impact de ces éléments sur le développement et l'apprentissage de l'enfant? Quelle serait la situation souhaitée? (Voir appendice H).

Ces aspects doivent être mis également en relation avec l'enfant qui peut être considéré en fonction des dimensions suivantes:

a) infrastructure personnelle

1. traits de son style cognitif

- processus iconique (attention à des variables perceptuelles variées et stables) et symbolique (attention à l'aspect fonctionnel des choses) (Bruner et al., 1966)

- absence ou présence de règles dans l'apprentissage (capacité d'organiser l'expérience et d'en changer l'orientation). (Kendler et Kendler, 1971),

- tempo cognitif (vitesse de traitement des informations par un individu) (Kagan et Messer, 1975),

- parties du corps (processus de différenciation-intégration des parties du corps) (Witkin et al. 1962),

- distance cognitive (Sigel, 1971).

2. traits de son style affectif

- initiative, autonomie, expression de soi,

- réaction face à l'échec et au succès,

- adaptation ou changement (réactions face à une nouvelle activité, à une nouvelle personne).

3. traits de son style social

- nature des relations: verbal/non verbal, affirmatif/inhibé, agressif/amical, passif/actif,

- qualité des interactions et leur fréquence:

  . contact physique, communication (diriger, informer, s'informer) coopération (aide, enseignement par les pairs, partage),

- capacité de participer à une activité de groupe, d'attendre son tour.

4. état de santé physique

5. habiletés et intérêts particuliers de l'enfant

b) rendement

1. acquisitions par rapport aux habilités et aptitudes

- attention et concentration face à des tâches précises

- capacité de suivre des consignes

- capacité de résoudre des problèmes et de faire des choix diversifiés

- méthode de travail

- intérêt pour des activités manuelles ou pour des activités qui visent l'acquisition de connaissances

- créativité

2. acquisitions par rapport aux prérequis académiques

- motricité globale et fine
- coordination oculo-manuelle
- rythme
- relaxation
- organisation spatiale
- schéma corporel
- discrimination visuelle
- discrimination auditive
- mémoire
- association
- classification
- numération
- sériation

Une grille d'évaluation de ces prérequis ainsi que les critères d'évaluation (échelle de 1 à 4) ont été mis au point à partir du Guide d'observation et d'intervention à l'usage des jardinières de Herman Paquette (1979). (Appendice H)

3. Langage

Type de communication

. L'enfant communique peu ou pas - avec les pairs (lesquels)

- avec l'adulte (lesquels)

. L'enfant aime verbaliser pour lui-même (pas de communication)

- pour s'amuser
- pour s'organiser

. L'enfant utilise plus fréquemment:

- la communication verbale
- la communication non-verbale (geste, mimique)

. L'enfant répète souvent ce qui vient d'être dit (écholalie)

. Le discours de l'enfant tient-il compte de l'interlocuteur.

Fonctions ou contextes de communications: Quand l'enfant communique-t-il?

a) verbalement

b) non verbalement

. fonctions: faire un commentaire, diriger, d'un besoin, d'un vécu, s'informer, attirer l'attention, demander de l'aide, etc...

. contextes ou moments particuliers qui favorisent la communication

- linguistiques: quand on lui pose des questions, quand on lui donne des ordres.

- environnementaux: nouveaux matériels, nouvelles situations, lieu particulier, activités données.

- émotifs: frustration, peur, tristesse.

Qualité du langage utilisé

. L'enfant s'exprime comme le ferait la moyenne des enfants de son âge.

. En quoi le langage de l'enfant se différencie-t-il de celui de la moyenne des enfants de son âge (qualitativement)?

Quelles sont les caractéristiques marquantes du langage de l'enfant?

Face à ces différents points, les questions qui suivent font ressortir l'interaction entre l'enfant et son milieu et posent les jalons des actions à venir: quelles sont les acquisitions faites, à faire? quelles sont les circonstances significatives où se manifestent les traits de l'enfant (quand? où? avec qui?) quelles en sont les implications pédagogiques? Quels besoins en émergent? (Voir appendice H).

L'analyse de ces données aboutit à formuler un plan d'action pour chaque enfant. Il comporte les points suivants (appendice H):

- besoins prioritaires posés sous forme d'objectifs;
- moyens d'actions qui comprennent le comportement spécifique vis-à-vis de l'enfant, la technique ou attitude, le contexte.
- réévaluation: date et modifications apportées.

Méthodologie

Après la période d'observation (cueillette des données), les membres de l'équipe se réunissent pour dresser le bilan fonctionnel de chaque enfant. Ils le complètent à partir d'opinions, de jugements que chacun exprime mais aussi à partir de données plus objectives comme la fréquence des comportements spécifiques observés et les productions des enfants.

2. Grilles d'observation

But

Dans un premier lieu, nous nous proposons de développer la capacité des enfants à respecter des consignes, leur capacité d'attention et de concentration ce qui implique, en contrepartie, de faire diminuer les comportements d'hyperactivité, d'agressivité et d'inhibition. Dans un deuxième lieu, nous voulons aider les enfants à devenir plus coopératifs et affirmatifs et à développer le langage oral. Parallèlement à ces objectifs concernant les enfants, nous voulons également que les intervenants adoptent des comportements (distribution sélective de l'attention) et développent certaines attitudes linguistiques.

Définition

Pour mesurer ces comportements chez les enfants et les intervenants, la technique d'observation systématique a été choisie. C'est une méthode qui permet:

1) d'obtenir des données sur le comportement des élèves et des enseignants au moment où ils se présentent et non rétroactivement,

2) durant une situation naturelle à l'intérieur de la classe,

3) par des observateurs entraînés,

4) suivant des catégories de comportements prédéterminés. (Forness, 1976).

Elle présente plusieurs avantages. D'abord, elle constitue un instrument objectif qui permet d'enregistrer la fréquence d'apparition des comportements, avant, durant et après l'application d'un programme d'intervention et procure ainsi un niveau de base à partir duquel on peut mesurer les effets d'un traitement. Ensuite, elle permet de se centrer sur des catégories discrètes du comportement et fournit ainsi une analyse fonctionnelle qui rend possible l'élaboration de stratégies d'intervention spécifiques (Forness, 1976). Enfin, la grille à intervalles permet de mesurer le nombre de fois qu'un comportement précis se présente pendant une période de temps déterminé.

Description

Grilles I et II

. Les deux premières grilles sont des grilles combinées, elles mesurent deux types de comportement. Les comportements appropriés de la grille I concernant le respect des consignes (écouter les consignes, exécuter la demande, demander des questions appropriées), ceux de la grille II, la capacité d'attention à la tâche (écouter les instructions, commencer et finir une tâche, demander de l'aide, répondre aux questions). Ces comportements ont été définis par l'équipe.

Les comportements inappropriés des deux grilles se répartissent en deux groupes: hyperactivité-agressivité et inhibition. Les comportements spécifiques qui les définissent ont été élaborés à partir de la grille de Becker et al. (1967) et de la grille du programme Modif auxquelles certains éléments ont été rajoutés ou retranchés pour répondre aux exigences du groupe d'enfants de la maternelle d'intégration, ceci, après une observation libre et des consultations auprès des intervenants.

Les comportements d'hyperactivité-agressivité se répartissent en six catégories: activités étrangères, émission de bruit, dérangement des voisins, comportements agressifs, menacer, bouder. Les comportements d'inhibition se divisent en cinq catégories: retrait, activités étrangères, refus, geste de repli et pleurs. La description détaillée et le code de tous ces comportements se retrouvent en appendice I.

Les conséquences qui suivent les comportements sont classées en trois catégories: pas de réponse, réponse de l'enseignant, réponse du pair. Leurs définitions, empruntées à Forness (1976) sont décrites d'une manière précise dans l'appendice I.

La grille qui mesure les comportements (ignorance ou attention) des intervenants en réponse aux gestes posés par les enfants est pratiquement identique aux grilles I et II. Seules modifications: le comportement des enfants n'est inscrit que sous les deux catégories globales: approprié, inapproprié et on ne tient pas compte de la réponse des pairs.

Grille III

. Pour évaluer les comportements de coopération et d'affirmation de soi, nous avons bâti une grille d'interaction sociale (grille III) en nous inspirant des grilles d'inhibition et de coopération développées dans le programme MODIF (C.E.C.M.), de la grille d'interaction de Wall et Paradise (1980) et en nous servant de nos propres connaissances et observations des enfants de la maternelle d'intégration. En plus de nous fournir un niveau de base pour les comportements visés, cette grille a été conçue pour nous permettre d'évaluer, d'une part, la fréquence et la qualité des interactions sociales des enfants, et, d'autre part, l'utilisation du langage, ceci dans le but d'orienter d'une manière spécifique le type d'intervention à poser près des enfants.

La qualité de l'interaction peut être évaluée de trois manières. Premièrement, nous avons distingué trois types d'interaction qui s'échelonnent sur un continuum allant d'une approximation d'interaction à une interaction positive de coopération, le dernier palier supérieur incluant tous les autres et étant donc prioritaire par rapport aux autres. Au premier palier, se trouve le contact physique défini par quatre types de comportements: la proximité physique, le contact physique, le contact visuel, l'interaction motrice. Au deuxième palier, trois grandes fonctions décrivent la communication, il s'agit de: diriger, s'informer, informer. Enfin au troisième palier, la coopération regroupe quatre catégories de comportements: aider, demander de l'aide, prêter-partager, enseigner à un pair. La description détaillée de ces comportements ainsi que le code correspondant apparaissent en appendice I.

Deuxièmement, pour mesurer d'une manière plus précise l'affirmation de soi, nous indiquons pour chaque comportement si l'enfant initie une interaction ou y répond. Troisièmement, au type d'interaction vient s'ajouter la nature de l'interaction: positive-amicale versus négative-agressive. Pour en tenir compte, nous avons spécifié les aspects positif et négatif de chaque catégorie de comportement.

En ce qui concerne l'utilisation du langage, nous avons considéré deux aspects de la communication. Tout d'abord, pour mesurer la fréquence des comportements verbaux, nous utilisons les comportements de communication par le langage (verbal) et les comportements de coopération où il y a échange verbal. En ce qui concerne les comportements non verbaux, nous enregistrons les comportements de communication gestuelle et les comportements de contact physique. Puis, pour mesurer la fréquence d'apparition de certaines fonctions du langage, nous avons retenu les catégories verbalisations interpersonnelles: diriger, s'informer, informer et intrapersonnelle, s'organiser, s'amuser.

Les comportements inappropriés consistent en l'absence de quatre catégories de comportements soient: contact physique, verbalisations intrapersonnelles, communication, coopération. Il est apparu également intéressant de noter la réponse des autres enfants afin de voir comment se conditionnent les comportements sociaux et agir en conséquence lors de l'intervention. Les réponses des autres enfants sont classées en quatre catégories: communication positive (verbale ou non verbale), communication négative (verbale ou non verbale), ignorer, refuser. Voir la description détaillée en appendice I.

Grille IV

Cette grille a pour but de mesurer le taux d'application de certaines attitudes linguistiques cibles afin d'aider les intervenants à se transformer grâce à des relevés objectifs de leur évolution. Plus spécifiquement, la grille des attitudes linguistiques des intervenants mesure premièrement, l'application de l'expansion, technique du modèle d'enseignement incident et deuxièmement vérifie comment les intervenants intègrent certaines attitudes de communication (voir section 4.4.4). Tout en se basant sur les objectifs d'intervention que nous nous étions fixés au départ, nous avons réaménagé et sélectionné les comportements de communication cibles en tenant compte de nos connaissances et de nos observations des intervenants dans la classe.

Sur le plan formel, la grille est divisée en deux séries de comportements selon que l'intervenant soit placé en position de récepteur, en réagissant de façon stimulante à une communication initiée par l'enfant, ou qu'il soit en position de locuteur en initiant une conversation qui favorisera les verbalisations de l'enfant. Dans la première série, où l'adulte doit réagir, nous vérifions 3 catégories de comportements cibles: l'expansion (enseignement incident), la réponse à un message de l'enfant qui est une demande et la réponse à un message de l'enfant autre qu'une demande. Dans le cas où l'adulte doit favoriser les verbalisations de l'enfant, 4 catégories de comportements cibles sont observés: l'utilisation du langage en situation de jeu, l'utilisation du langage dans d'autres situations que le jeu, les types de questions utilisées, le temps de réaction. Chacune des catégories de comportements cibles énumérés est définie de façon binaire en classant d'un côté les attitudes positives (±) c'est-à-dire visant à améliorer l'utilisation, la forme et le contenu du langage des enfants et d'un autre côté les attitudes négatives (-) qui sont inappropriées pour atteindre nos objectifs au niveau du langage. La description détaillée et le code de tous ces comportements se retrouvent en appendice I.

Les comportements observés sont organisés sous forme de tableau à deux entrées où les mêmes items sont répétés en abcisse et en ordonnée. Cette façon d'organiser les données nous permet de visualiser l'occurence de plusieurs attitudes cibles dans la même observation en les pointant sur la même rangée. Nous avons donc subdivisé chaque catégorie de comportement dans les deux axes en indiquant en abscisse le caractère positif ou négatif de celles-ci (type de réponse définie) et en ordonnée à quel des deux intervenants correspond l'attitude observée. Nous aimerions spécifier que seul le comportement intitulé "temps de latence" se retrouve uniquement en abscisse puisqu'il n'est pas un comportement observable en soit mais nécessite antérieurement la présence d'un des autres comportements qui est indiqué en ordonnée.

Méthodologie

Ces quatre grilles d'observation sont utilisées comme suit. Pour chaque relevé, l'observateur note la date, le moment de l'observation, la session, son nom. Il identifie les consignes qui sont données (grille I), la nature de l'activité (grille II) ou le type d'activité, libre ou structurée (grille III). La procédure consiste à observer les enfants à tour de rôle durant une période de 10 secondes et d'inscrire un chiffre (1: première observation, (2: deuxième observation.... etc), accompagnée du code du comportement observé. Dans les grilles I et II, le comportement codifié peut être inscrit dans une des trois catégories (appropiré, hyperactif, inhibé) sous trois différentes conditions (pas de réponse, réponse de l'enseignant, réponse du pair) (Appendice I).

Dans la grille III, le code est entouré d'un cercle ou barré d'un trait suivant que l'enfant initie ou répond au comportement d'un autre enfant. Puis le symbole est inscrit dans une des cinq catégories: contact physique, verbalisation, communication, coopération, inapproprié. Tout de suite après, la réponse est indiquée par le même chiffre sous l'une des quatre possibilités. Chaque observation dure 15 secondes par enfant: 10 secondes pour regarder ce qu'il fait et la réponse des autres et cinq secondes pour côter. Pour chacune des huit sessions, l'enfant est observé 12 fois, ce qui donne 60 observations par enfant.

La manière de remplir la grille IV est sensiblement la même avec quelques variantes cependant. D'abord, l'intervalle de rotation dure sept secondes. Ensuite après chaque observation, l'orthophoniste entoure le chiffre correspondant à la quantité d'observations effectuées (1= première observation, 2= deuxième observation) et l'inscrit dans la ou les case(s) appropriée(s). Si durant la période de 10 secondes d'observation les intervenants n'ont pas eu d'interaction avec les enfants, l'observateur fait un X sur le chiffre. De plus, si la mauvaise qualité du message acoustique ne permet pas de juger l'interaction, l'observateur rature le chiffre correspondant à l'observation non décodée.

Voici un exemple pour illustrer comment nous avons utilisé la grille: A la 24ième observation, l'orthophoniste observe la jardinière durant 10 secondes.

Enfant: "bicycle" (en montrant du doigt qu'il veut la bicyclette).

Jardinière: "Est-ce que tu as serré ton jeu de bloc?" (Elle s'en va chercher un linge pour essuyer la table sans attendre la réponse)

La cotation devrait se faire comme suit:

			L-UTI(J)													
			R-MES(D)		R-MES(D)		R. EXP.		L-UTI(J)		L-UTI(J)		L-QU		L- TR	
23			+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
24°		L°		24				24			24			24		24
25	R-MES (D)	B														

Nous avons choisi la rangée "Réponse à un message de l'enfant qui est une demande" puisque c'est par une communication de l'enfant que l'interaction est initiée. Ainsi toutes les autres cotations iront dans cette même rangée.

La grille d'observation des attitudes linguistiques des intervenants cumule, à chaque séance, 60 observations (30 pour chacun des intervenants) en 17 minutes ((10 sec. + 7 sec.) X 60 observations).

Alors que les observations pour les grilles 1, 11, 111 se font directement dans la classe durant différentes activités, l'observation des attitudes linguistiques des intervenants a lieu durant la période de jeux libres.

C'est en effet à ce moment de l'avant-midi où les interactions entre les intervenants et les enfants sont les plus nombreuses et les plus naturelles. L'observateur en l'occurence l'orthophoniste, est placé dans la salle d'observation attenante à la classe munie d'une vitre unidirectionnelle et d'un système d'interphone sans fil. Nous avons préféré observer dans cette salle où la fidélité du système d'écoute laisse à désirer plutôt que d'observer directement dans la classe pour deux raisons: premièrement, parce que les enfants connaissaient l'observateur et, deuxièmement, parce que les intervenants trouvaient que l'observation directe brisait leur intimité avec les enfants.

3. Questionnaires

But

Deux questionnaires ont été élaborés pour évaluer les attitudes des intervenants et aussi des membres de l'équipe de recherche. La raison de ces questionnaires est double. D'abord, il s'agit de voir si le fait de travailler en collaboration avec d'autres professionnels, d'échanger des connaissances, des techniques, des points de vue sur un même problème amènent un changement dans les attitudes. Ensuite, il est important de mesurer, en particulier l'attitude des deux intervenants directs qui peut être considérée comme une variable indépendante dont l'évolution nous donne des indices pour interpréter les résultats finaux.

Description

L'objectif du questionnaire qui concerne uniquement les intervenants est de mesurer leurs attitudes face aux enfants (opinion sur les capacités, attente quant à leur progrès et orientation), face aux parents (quelle importance accordent-ils aux parents dans l'intervention?) et, enfin, face à leurs propres capacités (sentent-ils le besoin de se perfectionner pour répondre aux exigences de la maternelle d'intégration?).

En ce qui concerne les enfants, l'évaluation et le pronostic de chacun se font à partir de onze aspects (aspects que le projet se propose de développer, voir appendice J) sur une échelle de 10 points. Les autres attitudes sont couvertes par six questions auxquelles on doit répondre sur une échelle de six points (1 = tout à fait d'accord, 6 = tout à fait en désaccord).

Dans le questionnaire d'évaluation du travail en équipe, nous avons essayé de cerner les composantes importantes qui déterminent la nature du fonctionnement d'une équipe. La première peut être vue en termes de satisfaction par rapport au fonctionnement de l'équipe: échanges de connaissances et de services, travail des autres, travail personnel, décisions prises, apport du travail d'équipe sur l'intervention près des enfants). La deuxième, en termes de statut: clarté des rôles, respect de l'opinion de chacun dans les décisions d'équipe. La troisième, en termes de résultats: y a-t-il vraiment transdisciplinarité, efficacité? Enfin, la dernière, en termes de conflit éventuel: accord avec le projet, accord avec le travail des autres. Dix huit questions illustrent ces différents points. (Appendice J). Chaque membre de l'équipe doit y répondre en indiquant sur une échelle de six points son degré d'accord ou de désaccord.

4. Protocole d'évaluation du langage

But

Afin de nous permettre de comparer le langage avant et après l'expérimentation, nous avons bâti un protocole d'évaluation mettant en relief les caractérisriques linguistiques principales à analyser. (Appendice K).

Description

L'utilisation de ce protocole nous permet d'élaborer une analyse globale du langage basée sur le modèle de Bloom, L. et Lahey, M. (1978) où le langage est perçu comme étant l'interaction entre la forme, le contenu et l'utilisation. En plus d'avoir l'avantage d'être à date sur le plan scientifique, ce modèle nous semblait particulièrement intéressant car son objectif principal est de situer l'enfant par rapport à ses acquisitions. Ainsi, au lieu de considérer l'enfant par le biais de ses problèmes, nous visons à l'aider à évoluer en utilisant ses forces. De plus, ce genre d'analyse s'avère un outil important puisqu'il nous permet d'opérationnaliser les objectifs d'intervention. Ce type d'évaluation cadre d'ailleurs avec la philosophie du bilan fonctionnel qui se veut l'outil d'évaluation privilégié de ce projet.

Le protocole nous donne donc la possibilité de vérifier la présence des caractéristiques linguistiques principales appartenant à la forme, au contenu et à l'utilisation tel que proposé par le modèle de Bloom, L. et Lahey, M. (1978). Nous avons cru bon d'ajouter une section ayant trait à la communication non verbale (geste, mimique), étant donné l'importance de ce type de communication chez certains enfants du groupe. Pour compléter cette analyse, nous avons aussi ajouté une section concernant deux caractéristiques importantes de la parole: la voix et le débit.

Sur le plan de la forme, trois niveaux sont analysés: phonologique, lexical et syntaxique. En ce qui concerne le niveau phonologique (analyse des règles régissant les phonèmes), les caractéristiques phonologiques particulières au langage de l'enfant sont d'abord listées pour ensuite être analysées d'après le modèle proposé par Ingram, D. (1976). Au niveau lexical, la présence de deux sous-groupes d'éléments est vérifiée: les constituants de la phrase et les mots de relation. La liste d'éléments dans chacun des sous-groupes est la même que celle proposée dans les travaux de Bloom, L. et Lahey, M. (1978). Enfin l'analyse du niveau syntaxique est élaborée en quatre parties: éléments syntaxiques, ordre des mots, groupes fonction et type de phrase. La plupart des éléments testés découlent du modèle que nous avons choisi à l'exception de la liste d'éléments morphologiques que nous avons dû adapter au français pour les besoins de la cause.

Sur le plan du contenu, nous avons conservé, comme dans la littérature, trois niveaux d'analyse: la connaissance de l'objet, la relation entre les objets et la relation entre les événements. Quoique listées une à la suite des autres dans le protocole, les catégories de contenu ont été mises en relation avec la forme du langage dans le modèle de Bloom, L. et Lahey, M. (1978) afin d'établir une échelle de développement standardisée. Nous n'avons pas cru bon l'insérer dans le protocole pour l'instant, étant donné qu'il n'y a pas d'études prouvant la validité de cette grille en français.

L'analyse de l'utilisation du langage se divise, tout comme le modèle théorique, en deux sections, l'une traitant des fonctions de la communication et l'autre des contextes de communication. Etant donné la diversité des modèles concernant les fonctions de la communication dans la littérature, la section s'y rapportant dans le protocole se veut une adaptation aux besoins du projet.

Pour ce faire, nous avons dû nous inspirer des sources suivantes: Nespoulous, J.L. (1979), P.P.M.F.-U.Q.A.M. (1980) et naturellement Bloom, L. et Lahey, M. (1978). En ce qui concerne les contextes de communication, nous avons cru bon, en plus des contextes dit linguistiques et ceux ayant trait au support perceptuel, d'ajouter des éléments d'analyse nous aidant à vérifier si le discours des sujets étudiés tient compte de l'interlocuteur sur le plan du contenu et de la forme.

La section qui concerne la communication non verbale se divise en deux niveaux d'analyse, d'une part l'analyse du geste, de la mimique... etc. proprement dite, comme moyen de communication ayant une forme, un contenu et une fonction et, d'autre part, l'analyse du rapport entre le geste, la mimique... etc. et le langage quand ceux-ci sont produits en concomittance. Les composantes qui y sont examinées sont basées, en grande partie, sur l'approche de Nespoulous, J.L. (1979). Quant à la section destinée à l'analyse de la voix et du débit, elle n'a qu'une fonction complémentaire et ne vise qu'à nous permettre d'avoir en main l'image la plus globale possible des caractéristiques de la communication des enfants.

Méthodologie

Pour nous permettre d'analyser le langage d'un enfant à l'aide de ce protocole, les intervenants devaient enregistrer une conversation de 5 minutes chacun avec l'enfant. L'orthophoniste, de son côté, devait faire un enregistrement d'environ 30 minutes dans le contexte le plus naturel possible. Malheureusement à cause de difficultés techniques, il a été impossible de recueillir un échantillon de langage dans la classe même. L'orthophoniste a donc dû entraîner les enfants dans un petit local à proximité de la classe pour les mettre en situation de jeu. Une multitude de petits jouets (autos, animaux, service de thé...) étaient étendus sur une petite table de maternelle et sur une autre semblable, placée à angle droit, se trouvait le magnétophone. L'orthophoniste pouvait se mêler au jeu de l'enfant mais son rôle principal était d'encourager les verbalisations. Après l'enregistrement, il fallait transcrire l'échantillon de langage en alphabet phonétique international (A.P.I.). Le corpus obtenu a été analysé à l'aide de l'outil que nous venons de décrire. Ajoutons que l'observation participante et surtout l'observation systématique, à partir de la grille d'interaction sociale, nous permet de retirer des informations précieuses nous servant à compléter certaines sections du protocole (fonction, contexte, communication non verbale).

5. Rapports écrits

Cahier de bord

Le cahier de bord a pour but d'une part, de mesurer l'évolution des enfants et aussi d'évaluer la progression des intervenants tant au niveau des attitudes que de leur manière d'agir.

Il comprend plusieurs rubriques: vécu du groupe, vécu des enfants en particulier, programmation des activités, retour et relance.

Il est rempli quotidiennement par les deux intervenants.

Pour faire l'analyse de son contenu nous répartirons les données sous les mêmes catégories que celle du plan d'action, à savoir: besoins identifiés, moyens d'action: techniques, aménagement de l'environnement, programmation, réévaluation . Puis nous comparons les données des deux premiers mois aux données des deux derniers mois.

Procès-verbaux

Les procès-verbaux sont des relevés des échanges qui ont eu lieu durant les réunions de coordination. Ces réunions qui regroupent les quatre membres de l'équipe de recherche et les deux responsables du projet, ont pour objectifs:

1. d'organiser les structures de l'équipe,
2. de coordonner les activités des membres,
3. de spécifier les étapes de réalisation et d'établir des échéances,
4. d'examiner les candidatures,
5. d'évaluer le travail d'équipe et le fonctionnement du projet.

Pour analyser le fonctionnement de l'équipe, nous avons procédé de deux manières. D'abord, nous avons regroupé les sujets débattus sous six rubriques:

1- information,
2- examen des candidatures et des besoins des enfants
3- organisation des structures de l'équipe
4- présentation des outils de mesure,
5- échéancier
6- orientation du projet.

A l'intérieur de chacune d'elle, nous noterons les problèmes soulevés, résolus ou en suspens.

La deuxième manière consiste à examiner les attitudes des membres face à la tâche et les différents types de relations interpersonnelles pour identifier les différentes phases d'évolution de l'équipe et le niveau d'existence groupale atteint.

B) Présentation des résultats

La fin prématurée de l'expérimentation ne nous permet pas d'exposer les résultats d'une manière complète et satisfaisante, d'une part, parce que certains objectifs n'ont pu être réalisés (cf. objectifs 1, 2, 3) et d'autre part, parce que des mesures objectives post-tests des programmes en cours d'application n'ont pu être faites. Nous allons donc exposer uniquement les résultats concernant les objectifs formulés à propos de la formation des intervenants, les progrès des enfants et le fonctionnement en équipe. Puis, nous essaierons d'analyser le rôle du chercheur.

1. Evaluation de la formation et des attitudes des intervenants

Un des objectifs au projet est de former les intervenants pour qu'ils puissent appliquer les techniques choisies. Il est donc important de savoir si cette formation a porté des fruits. Pour le vérifier, nous avons observé le comportement des intervenants (grilles d'observation) et avons relevé, dans le cahier de bord les techniques utilisées par eux. Outre ces applications directes des techniques, nous voulons voir également si leurs attitudes (attentes, considération des besoins) envers les enfants ont évolué. Ceci peut se faire à partir des données du cahier de bord et certaines questions du questionnaire d'attitudes. Enfin, nous allons examiner comment évoluent leurs attentes par rapport à la formation qu'ils peuvent recevoir à l'intérieur du projet.

a) Formation des intervenants

Application de la distribution sélective de l'attention (grille d'observation)

Le tableau 7 rapporte le pourcentage de comportements appropriés renforcés et le pourcentage de comportements inappropriés ignorés durant 13 sessions qui s'étalent sur un peu plus d'un mois. Les figures 3 et 4 illustrent l'évolution de l'application de la technique par les intervenants.

TABLEAU 7

Distribution de l'attention durant
les consignes de routine

(comportements en pourcentage)

DATE	Nombre de sessions	Pourcentage de comportements appropriés renforcés	Pourcentage de comportements inappropriés ignorés
15.12.80	1	34	48
16 .12.80	2	22	60
7.1.81	3	40	60
8.1.81	4	30	68
8.1.81	5	33	52
12.1.81	6	27	35
13.1.81	7	72	83
14.1.81	8	69	78
15.1.81	9	40	90
20.1.81	10	64	86
3.2.81	11	22	54
9.2.81	12	46	79
10.2.81	13	31	80

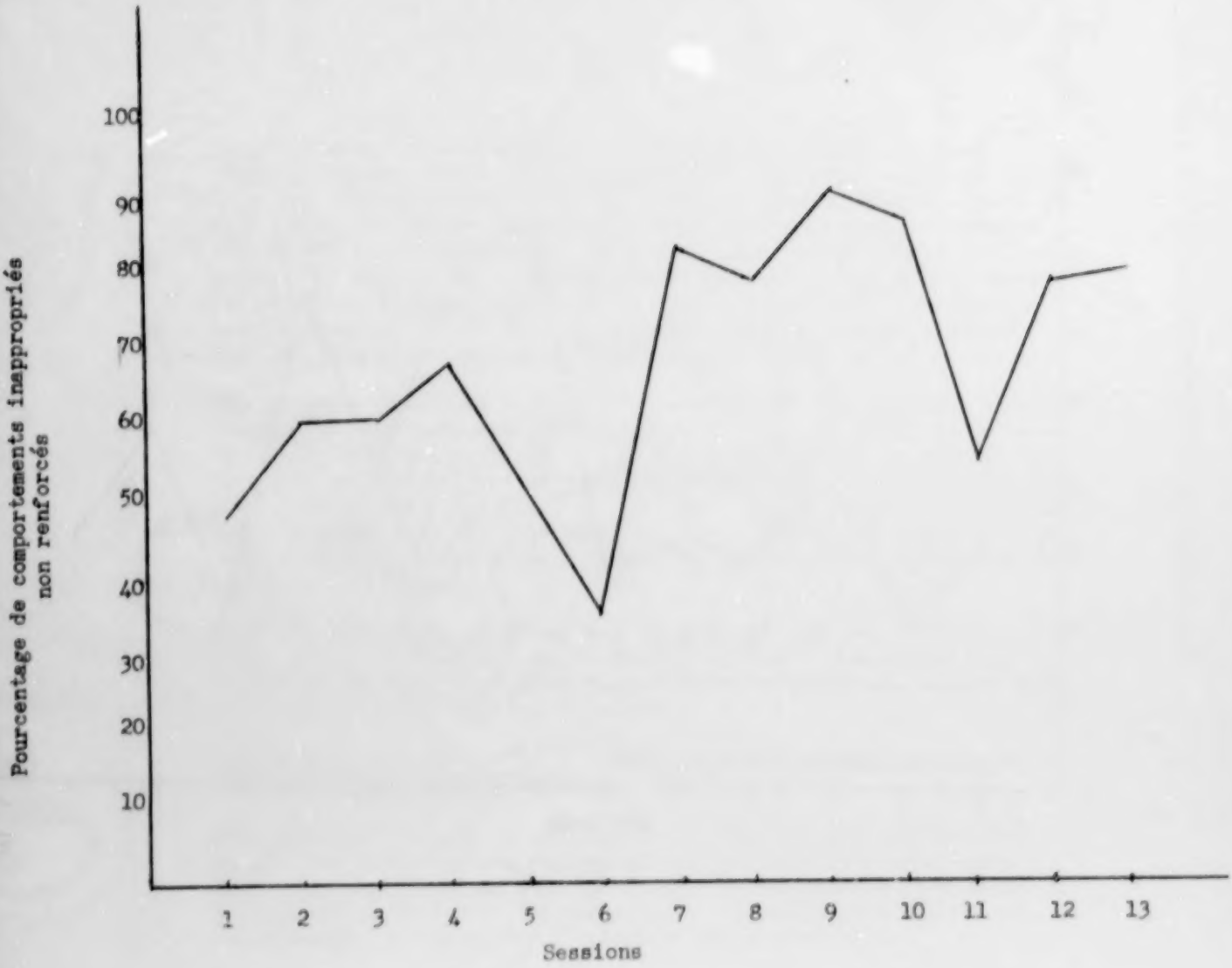


Figure 3: pourcentage de comportements inappropriés ignorés durant 13 sessions.

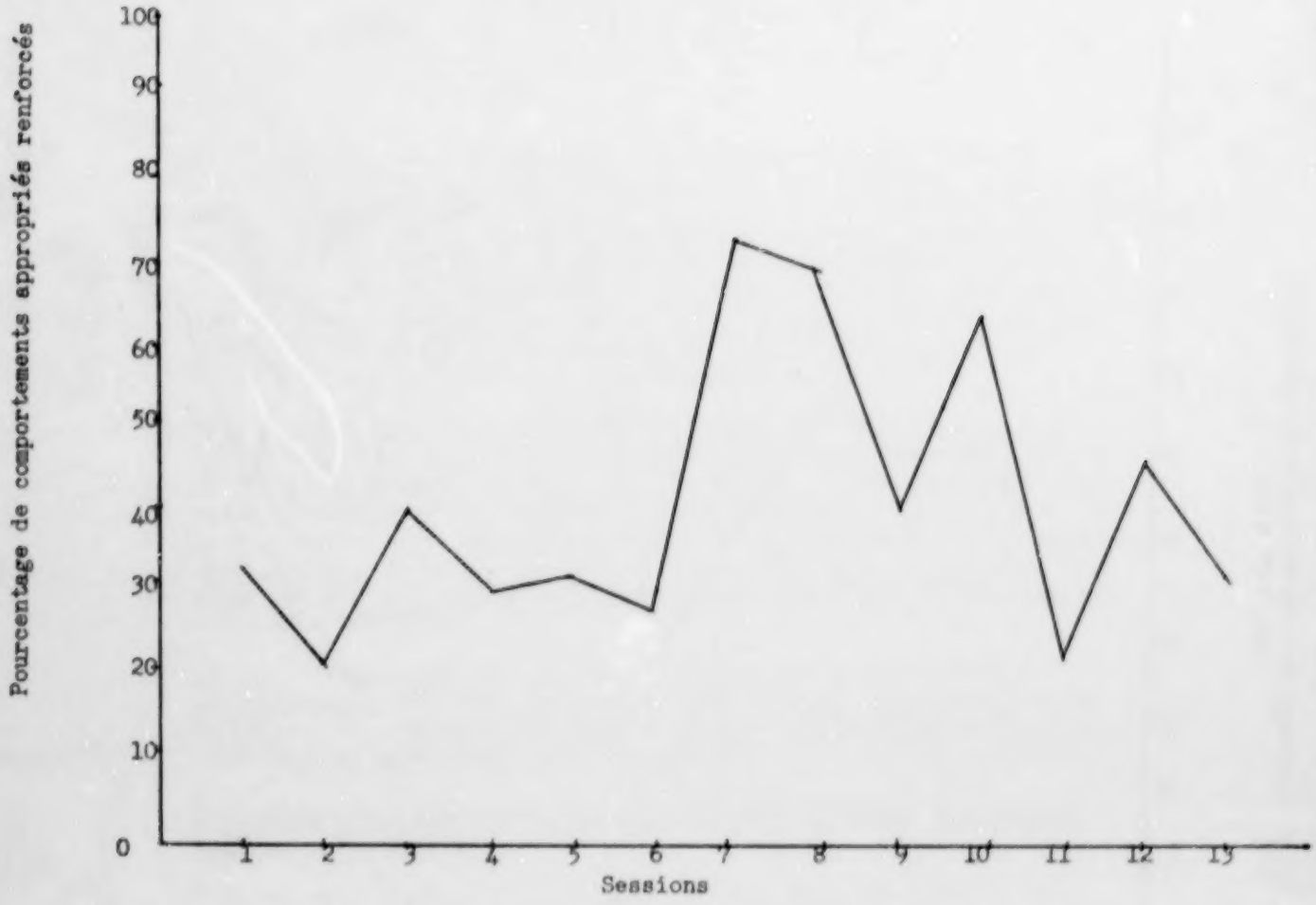


Figure 4: pourcentage de comportements appropriés renforcés durant 13 sessions.

Le pourcentage de comportements inappropriés ignorés a d'abord progressé durant les 4 premières sessions pour faire une chute raide dans les deux suivantes (5 et 6). Puis, le pourcentage des comportements d'ignorance est remonté en flèche et s'est stabilisé entre 78% et 90% durant 4 sessions (7e à 10e) pour redescendre à la 11e session et accuser une remontée moins importante (79% à 80%) durant les deux dernières sessions (12 et 13). On peut donc dire que les comportements d'ignorance aux comportements inappropriés, malgré deux chutes, a tendance à se stabiliser entre 78% et 90%.

Durant les 6 Premières sessions, le pourcentage des comportements appropriés renforcés n'a guère progressé; il varie entre un minimum de 22% et un maximum de 40%. A la 7e et 8e session, il connaît une remontée spectaculaire (72%-69%) qui ne dure pas. Par la suite, le profil ressemble à des dents de scie dont les maximums et les minimums sont toujours plus bas (40, 22, 31). La tendance à renforcer des comportements appropriés malgré des essais fructueux, a beaucoup de mal à se stabiliser.

Si l'on compare ces données, on peut dire que les intervenants ont plus de facilité à ignorer les comportements inappropriés qu'à renforcer les comportements appropriés, ce comportement restant très fluctuant et ayant tendance à baisser.

Application des techniques et attitudes linguistiques stimulantes (grille d'observation)

Bien que nous n'ayons fait que quatre sessions d'observation avec une grille d'observation encore en état de probation, nous avons jugé utile de présenter les résultats. Ils ne pourront pas être analysés d'une manière rigoureuse mais nous aideront à situer les intervenants par rapport à la stimulation linguistique.

En quatre sessions d'observation, 146 observations, de 10 secondes chacune, ont été effectuées. Trente six pourcent d'entre elles sont jugées inappropriées car il n'y a pas d'interaction entre les enfants et les adultes. Sur 97 observations où il y a une interaction, nous avons noté 113 réponses (il peut y avoir plus d'une réponse par observation). Le tableau 8 transmet le pourcentage de réponse face aux trois attitudes des intervenants en tant que récepteurs tandis que le tableau 9 transmet le même type d'information par rapport aux quatre attitudes des intervenants en tant que locuteur.

Tableau 8: Résultats des attitudes des intervenants en tant que récepteurs face aux interventions des enfants (grille d'observation)

% d'occurence des comportements cibles entre eux	ATTITUDES DE RECEPTEUR (14%)					
	R-EXP[1] N = 2 % = 12.5		R-MES (D)[2] N = 13 % = 81.25		R-MES (-D)[3] N = 1 % = 6.25	
% d'occurence pour chacun des intervenants (I)	I_1	I_2 12.5%	I_1 6%	I_2 75%	I_1	I_2 6.25%
% d'occurence de comportements ⊕	-	100%	-	66%	-	-
% d'occurence de comportements ⊖	-	-	100%	33%	-	100%

1: Récepteur - Expansion

2: Récepteur - Message de l'enfant qui est une demande

3: Récepteur - Message de l'enfant qui est autre chose qu'une demande

Tableau 9: Résultats des attitudes des intervenants en tant que locuteurs. (grille d'observation)

	ATTITUDES DE LOCUTEUR (86%)							
% d'occurence des comportements cibles entre eux	1-UTI (J)[1] N = 25 % = 25.1		L-UTI (-J)[2] N = 42 % = 50		L-Q[3] N = 12 % = 12.5		L- TR[4] N = 12 % = 12.5	
% d'occurence pour chacun des intervenants (I)	I_1 12%	I_2 13%	I_1 22%	I_2 28%	I_1 3%	I_2 9%	I_1 3%	I_2 9%
% d'occurrence de comportements ⊕	75%	77%	38%	33%			66%	56%
% d'occurence de comportements ⊖	25%	23%	62%	66%	100%	100%	33%	44%

1: Locuteur - utilisation du langage en situation de jeu

2: Locuteur - utilisation du langage en situation autre que le jeu

3: Locuteur - question

4: Locuteur - temps de réaction

Attitudes des intervenants en tant que récepteurs

Seulement 14% des réponses obtenues concernent les attitudes de réaction linguistique face aux interventions des enfants. Nous pouvons donc conclure que les enfants ne parlent pas beaucoup aux intervenants. Quand ces derniers veulent entrer en communication, c'est surtout pour faire une demande (R-MES (D)) car c'est là l'attitude de réaction la plus fréquente (81%). Pour l'intervenant 2, la réaction est, d'ailleurs, la majorité du temps, positive c'est-à-dire que ce dernier attend ou incite une demande verbale avant de donner à l'enfant ce qu'il désire. Sur 113 réponses, seulement 2 expansions (technique d'enseignement incident) ont été observées après un mois d'incitation à utiliser cette technique d'intervention.

Attitudes des intervenants en tant que locuteurs

50% des réponses obtenues concerne le type d'utilisation du langage des intervenants. Face à cette attitude la majorité des réponses sont négatives c'est-à-dire que les intervenants utilisent le langage avec les enfants surtout pour leur donner des consignes, des ordres ou pour faire des demandes. En ce qui concerne la richesse de leurs attitudes stimulantes dans le jeu de l'enfant, nous remarquons 25% de réponses. Nous nous attendions à un taux de réponses plus élevé étant donné que les sessions d'observation avaient lieu durant la période de jeux libres. Cependant, lorsque les intervenants s'associent avec les enfants pour stimuler leur langage, nous constatons qu'ils ont des interactions stimulantes puisque la majorité des réponses sont positives (environ 76%). Même si les intervenants ne posent pas beaucoup de questions aux enfants, nous constatons que toutes celles qui ont été posées pendant les sessions d'observation étaient de type fermé. Enfin, les observations concernant le temps de réaction démontrent que dans la moitié des cas, les intervenants laissent aux enfants le temps de réagir à leur intervention.

Notons, enfin, que seulement 32% de toutes les réponses obtenues sont positives.

Ce qui ressort de ces observations succintes est que:

1. les interactions verbales entre les enfants et les intervenants sont peu fréquentes.

2. la technique de l'expansion est peu utilisée

3. les intervenants utilisent surtout la fonction incitative (ordre, consigne) pour communiquer avec les enfants.

Application des différentes techniques à partir de l'analyse du cahier de bord

Pour vérifier si les techniques sont vraiment utilisées comme moyens d'intervention, nous nous proposons d'analyser le cahier de bord et de faire le relevé des techniques ou attitudes inscrites. Nous envisagions également de noter les aménagements proposés et la programmation quotidienne. Malheureusement, il n'a pas été possible d'utiliser ce deuxième point puisque le cahier de bord ne dépasse pas le 29 janvier et que les changements ont été proposés d'une manière systématique à partir de cette date.

Pour faciliter l'analyse des techniques et/ou attitudes utilisées, nous les avons regroupées par ordre chronologique et par enfant, pour les deux phases 1: octobre - novembre, 11: décembre - janvier. (tableau 10)

Durant la phase 1, nous avons relevé 33 techniques ou attitudes parmi lesquelles nous avons identifié 3 attitudes renforçantes attitude d'ignorance et 2 retraits - isolations. Voilà pour les techniques proposées à l'intérieur de programmes particuliers.

TABLEAU 10

Relevé des techniques et/ou attitudes adoptées par les intervenants durant les phases 1 et 11 à partir du cahier de bord

SUJETS	TECHNIQUES ET/OU ATTITUDES	
	PHASE 1	PHASE 11
1	1. Amener l'enfant à laisser les choses en place 2. Parler fermement 3. Intervenir souvent 4. Autorité ferme 5. Arrêt continuel 6. Retrait sur une chaise 7. Aller le chercher	1. Arrêt d'agir (lorsqu'il est violent) 2. Aller le chercher (lorsqu'il décroche) 3. Arrêts nombreux 4. Isolation
2	NIL	NIL
3	1. Arrêt d'agir pour arrêter les comportements d'agressivité 2. Travailler la concentration d'une manière intensive 3. Faire prolonger sa participation	1. Privation d'une partie de la collation (refus de ranger) 2. Aller la chercher (lorsqu'elle décroche pendant la causerie) 3. Privation d'une partie de la collation (lorsqu'elle ne range pas).

TABLEAU 10 (SUITE)

Relevé des techniques et/ou des attitudes adoptées par les intervenants durant les phases 1 et 11 à partir du cahier de bord

SUJETS	TECHNIQUES ET/OU ATTITUDES	
	PHASE 1	PHASE 11
3	4. Aller jusqu'au bout avec l'enfant pour briser le mouvement qu'elle a d'obtenir ce qu'elle veut par la manipulation.	
	5. Exiger qu'elle travaille plus sur sa production	
	6. L'obliger à persister	
	7. Lui faire porter la responsabilité de la conséquence de ses agirs	
	8. Retrait du groupe durant la collation	
	9. Renforcement	
4	1. Arrêt d'agir pour arrêter les comportements d'opposition	1. Retrait (agressif)
	2. Insister pour qu'il obéisse	2. Retrait (langage agressif)
	3. Faire comprendre qu'il doit respecter certaines limites	3. Retrait (agressif)
	4. L'arrêter solidement	4. Isolation
	5. L'encadrer d'une manière constante et l'aider à se centrer sur l'intérêt de l'activité	5. Isolation
	6. Créer un système d'émulation pour le motiver	6. Le faire attendre la collation (crise d'agressivité)

TABLEAU 10 (SUITE)

Relevé des techniques et/ou des attitudes adoptées par les intervenants durant les phases 1 et 11 à partir du cahier de bord

UJETS	TECHNIQUES ET/OU ATTITUDES	
	PHASE 1	PHASE 11
4	7. Le garder assis pendant que les autres jouent (crise d'agressivité) 8. Ne pas s'occuper de ce qu'il fait (renverser les tables) 9. Retrait à l'extérieur de la classe avec mise au point avec intervenant (crise d'opposition) 10. Ne rien laisser passer qui sorte le moindrement de la structure 11. Retrait de 20 minutes et perte de 5 minutes en psychomotricité (crise d'agressivité)	
5	1. NIL	1. Arrêt d'agir (poussage) 2. Isolation 3. Isolation pour lui faire comprendre de s'arrêter

TABLEAU 10 (SUITE)

Relevé des techniques et/ou des attitudes adoptées par les intervenants durant les phases 1 et 11 à partir du cahier de bord

SUJETS	TECHNIQUES ET/OU ATTITUDES	
	PHASE 1	PHASE 11
6	1. Doit être stimulée par une attention individuelle et intensive 2. Aller le chercher (retrait)	NIL
7	1. Encouragement pour qu'il persévère	1. Doit être stimulé 2. Exiger beaucoup pour qu'il fasse quelque chose 3. Stimulation 4. L'amener à produire
GROUPE	1. Amener l'enfant à observer les consignes 2. Jouer à faire du contrôle 3. Renforcement: lecture pour ceux qui sont habillés les premiers.	1. Renforçateur: graine de tournesol pour habillage 2. Renforçateur: TV pour habillage

D'une manière globale, on peut dire que les attitudes ou techniques utilisées témoignent moins d'un souci d'aider l'enfant que de le contrôler à la limite en le punissant. Ainsi 9 observations seulement sur 33 traduisent un désir de le supporter dans ses efforts tels: travailler la concentration, l'encadrer d'une manière constante et l'aider à se centrer sur l'intérêt de l'activité, etc. Alors que 24 observations sur 33 ont trait à des comportements autoritaires (autorité ferme, exiger que, l'obliger à, insister pour que...) à un contrôle extérieur (aller le chercher, arrêter solidement, ne rien laisser passer qui sorte le moindrement de la structure...) et à des comportements punitifs (retrait de 20mm et 5 mm de moins en psychomotricité, assis pendant que les autres jouent...).

De plus, qu'elles soient positives ou négatives, les attitudes adoptées sont peu spécifiques, peu opérationnelles et ne renseignent guère sur les moyens pris (faire prolonger sa participation, travailler sa concentration d'une manière active, insister pour qu'il obéisse).

Une troisième caractéristique est que ces 33 attitudes sont réparties de manière fort inégale entre les 7 enfants. Trois enfants semblent recevoir une attention toute particulière si l'on considère le nombre d'observations qui leur sont attribuées. Il s'agit des enfants 4 (11 observations), 3 (9 observations), 1 (7 observations), comparés aux quatre autres qui semblent être laissés pour compte: enfant 6 (2 observations), 7 (1 observation), 2 (0 observation), 5 (0 observation). Or, ces trois enfants ont un comportement dérangeant. Au départ, ils ont été identifiés (voir tableau 4) comme hyperactifs et/ou agressifs, opposants, deux ont également des problèmes d'attention (d'où les interventions plus positives). Les autres enfants sont soit passifs et inhibés (2, 6, 7) soit plus autonome (5).

Durant la phase II, le nombre de techniques et/ou attitudes tombent à 22, il y a une diminution d'un tiers par rapport à la phase 1. Cette fois, il y a 2 attitudes renforçantes et 8 retraits-isolations donc un total de 10 techniques qui représentent la moitié du total des attitudes notées. Si les attitudes renforçantes n'ont guère progressées, les retraits isolations ont passés de 2 à 8. Donc, si dans l'ensemble, les intervenants utilisent moins d'attitudes et/ou techniques face aux enfants, ils emploient plus les techniques proposées mais ceci est vrai uniquement pour le retrait-isolation, technique qui a trait au contrôle extérieur et à la limite à la punition.

Encore cette fois, il y a une majorité d'observations qui ont trait au contrôle extérieur avec punition (16 sur 22 un total de 22) et le ratio est le même que durant la phase 1. Donc, il n'y a pas d'évolution à ce niveau là.

Cependant, les observations sont plus concises lorsqu'il s'agit des attitudes négatives et des renforçateurs matériels mais sont aussi moins diversifiées (11 isolations-retraits, 2 aller chercher, 3 privation de collation). Enfin, elles sont toujours aussi vagues et peu opérationnelles lorsqu'il s'agit de stimuler (stimulation, stimuler, exiger que, amener à produire).

Ici, les observations sont réparties entre plus d'enfants 5 au lieu de 3. Seul l'enfant 7 reçoit une attention qui le pousse à produire, les quatre autres (4, 1, 3, 5) sont ou punis ou mis en retrait. Pour les enfants 2 et 6 aucune attitude spéciale n'est notée.

En conclusion, cette analyse du cahier de bord centrée sur l'utilisation de techniques et/ou attitudes révèle un appauvrissement au niveau de l'intervention. D'une manière globale, d'une phase à l'autre, les attitudes proposées pour aider l'enfant sont moins nombreuses et moins diversifiées. Si l'on utilise plus les techniques proposées dans les programmes systématiques, la hausse concerne uniquement le retrait et/ou isolation, l'utilisation du renforcement matériel reste stable. Il n'y a aucune trace de renforcement social, ni d'ignorance des comportements inappropriés. Si les observations semblent mieux réparties entre ces enfants, c'est parce que le groupe des hyperactifs-isolés s'agrandit d'un sujet. Les enfants semblent aussi plus catégorisés, les hyperactifs-opposants sont isolés ou punis uniquement, les inhibés sont oubliés complètement sauf un qui est stimulé (on ne sait pas comment!).

On peut rapprocher ces conclusions du fait déjà noté (observation de l'utilisation des techniques, p.91) que les intervenants ont de la difficulté à renforcer les comportements appropriés et donc à encourager les aspects positifs chez les enfants. Mais ici, une autre tendance apparaît très nettement: l'utilisation majoritaire de mesures punitives.

b) Attitudes des intervenants vis-à-vis des enfants

Pour mesurer l'évolution des attitudes des intervenants face aux enfants, nous allons examiner les attentes qu'ils avaient au début (décembre) et à la fin (avril) pour les sept élèves et aussi la manière dont ils percevaient leur comportement, en termes positifs ou négatifs et ceci également en deux temps.

Comparaison des attentes des intervenants face aux enfants

Pour mesurer les attentes des intervenants face aux enfants, nous avons utilisé les évaluations présentes et futures (pronostic) faites par les deux intervenants pour chaque enfant à l'intérieur du questionnaire d'attitudes.

Pour quantifier ces attentes, nous avons soustrait la cote obtenue en pronostic à la cote obtenue au moment présent pour chacune des 11 habiletés et chacun des six enfants (le 7ème n'ayant pas été évalué). Ceci a été fait pour les deux phases.

Les tableaux 11 et 12 en appendice L rapportent les différences entre les cotes pronostic et les côtes de départ pour chaque dimension et chaque enfant, pour les deux intervenants et durant les deux phases. Le tableau 13 représente la répartition des attentes en termes positifs ou nul durant les deux sessions et permet ainsi de comparer l'évolution des attentes des intervenants.

Si l'on étudie les données concernant la phase 1, il ressort que la majorité des attentes sont positives. En effet, les intervenants estiment que les six enfants sont capables de faire des progrès dans un total de 54 habiletés sur 66, soit une moyenne de neuf dimensions, sur onze par enfant. Ici, les résultats sont relativement homogènes (deux points d'écart) donc, on peut dire que la tendance dominante à voir les enfants comme capable de progrès s'applique à tout le groupe.

Pour la phase 11, il y a autant d'attentes nulles que positives. On assiste donc à une nette diminution des attentes positives (elles passent de 54 à 33) au profit des attentes nulles. On entrevoit que chaque enfant peut progresser dans 5.5 habiletés sur onze. Début avril, les intervenants ont nettement moins d'espoir de faire avancer les enfants. Cette fois, cependant, la tendance n'est plus homogène. Alors que l'on entrevoit de nombreux changements positifs (10 sur 11) chez un seul enfant (6), il y a une baisse légère dans trois cas (enfants 1, 3, 5 où les positifs égalent les statu quo) et dramatique, dans deux cas (2 et 4) où les attentes positives sont soit nulles (0) ou très faibles (4 sur 11).

D'une phase à l'autre, les attentes des intervenants face aux enfants ont tendance à baisser d'une manière particulièrement forte pour deux enfants (2 et 4).

Une autre manière d'évaluer l'évolution des attentes est de comparer les pronostics faits pour chaque enfant en décembre et en avril. Si l'on envisage un progrès continu, le pronostic 11 sera supérieur au pronostic 1 et, inversement, si le pronostic 11 est inférieur au pronostic 1, l'espoir de changement est plus bas qu'au début de l'année.

TABLEAU 13

Répartition des attentes des intervenants face aux onze habiletés des six enfants en termes positifs ou nul durant les deux phases.

ENFANTS	PHASE 1			PHASE 11		
	(+)	(0)	(-)	(+)	(0)	(-)
1	8	3	0	6	5	0
2	9	2	0	4	7	0
3	10	1	0	7	4	0
4	8	3	0	0	11	0
5	9	2	0	6	5	0
6	10	1	0	10	1	0
TOTAL	54	12		33	33	
MOYENNE	9	2		5.5	5.5	

Nous avons donc, dans un premier temps, comparé les côtes données à chaque enfant pour chaque habileté en terme de pronostic en décembre et en avril. Puis, nous avons fait la différence entre le pronostic 11 et le pronostic 1 et réparti le résultat en trois catégories: positif, le pronostic 11 est supérieur au pronostic 1, statu quo, le pronostic 11 égale le pronostic 1, enfin, négatif, le pronostic 11 est inférieur au pronostic 1. Les résultats de ces comparaisons apparaissent au tableau 14.

Si l'on regroupe les catégories statu quo et négatif, une tendance prépondérante apparaît. En avril, les attentes face aux enfants sont égales ou moins fortes qu'en décembre pour un total de 44 habiletés soit une moyenne de 7.4 habiletés par enfant. Cependant, la tendance n'est pas homogène. Pour l'enfant 3, le pronostic 11 est nettement supérieur (8 habiletés plus élevées) au pronostic 1. La tendance est plus mitigée pour l'enfant 1 chez qui les positifs égalent les statu quo. Par contre, pour les quatre autres enfants les espoirs de progrès sont beaucoup moins bons en avril qu'en décembre. Ainsi chez l'enfant 2, le pronostic 11 est inférieur au pronostic 1 dans 8.5 habiletés, chez l'enfant 4 dans 2 habiletés, chez l'enfant 5, dans 5.5 habiletés (plus 3.5 statu quo) et chez l'enfant 6, dans 4.5 habiletés (plus 3.5 statu quo).

Il ressort donc, de cette comparaison entre pronostics que non seulement les attentes sont faibles dans quatre cas mais qu'elles sont en plus, inférieures à celles du début du projet pour les enfants 2, 4, 5, 6, les deux premiers étant particulièrement touchés.

<u>Comparaison entre les manières de percevoir les comportements des enfants durant les phases 1 et 11</u>

A partir de l'analyse du cahier de bord, nous avons comparé la manière dont les intervenants identifient les besoins des enfants durant les deux premiers mois (phase 1) et les deux derniers mois (phase 11) du projet. Le cahier de bord ayant été tenu du 1er octobre 1980 au 29 janvier 1981.

Tout d'abord, nous avons relevé toutes les observations faites sur chaque enfant pendant ces quatre mois. Puis, nous avons identifié les comportements positifs (un astérix) et les comportements qui témoignent d'un progrès (deux astérix). Le tableau 15, à l'appendice L, rapporte toutes ces données. Ensuite, nous avons calculé le pourcentage des observations positives et celles témoignant d'un progrès, par rapport au total des observations faites pour chaque enfant et pour chaque phase (tableau 16). Les figures 5 et 6 illustrent ces données.

TABLEAU 14

Répartition de la différence entre le pronostic II et le pronostic I en termes positifs, nul ou négatifs pour chaque habileté (N = 11) et pour chaque enfant (N = 6)

SUJETS	NOMBRE D'HABILETES		
	PII* > PI*	PII = PI	PII < PI
1	6	5	0
2	1.5	1	8.5
3	8	2	1
4	1.5	.5	9
5	2	3.5	5.5
6	3	3.5	4.5
TOTAL	22	15.5	28.5

* PII: Pronostic II

PI : Pronostic I

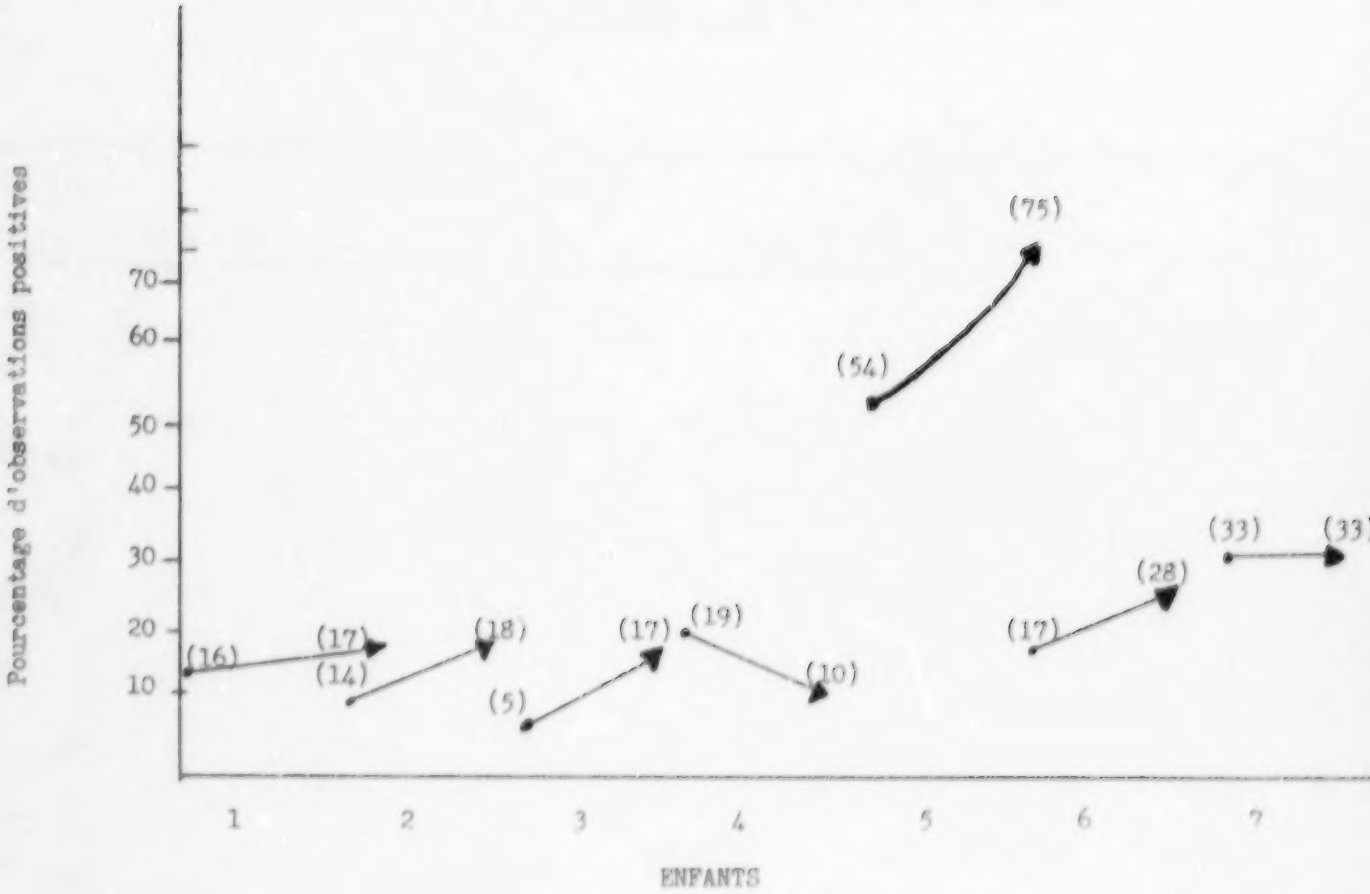


FIGURE 5: Pourcentage des observations positives au début et à la fin du projet.

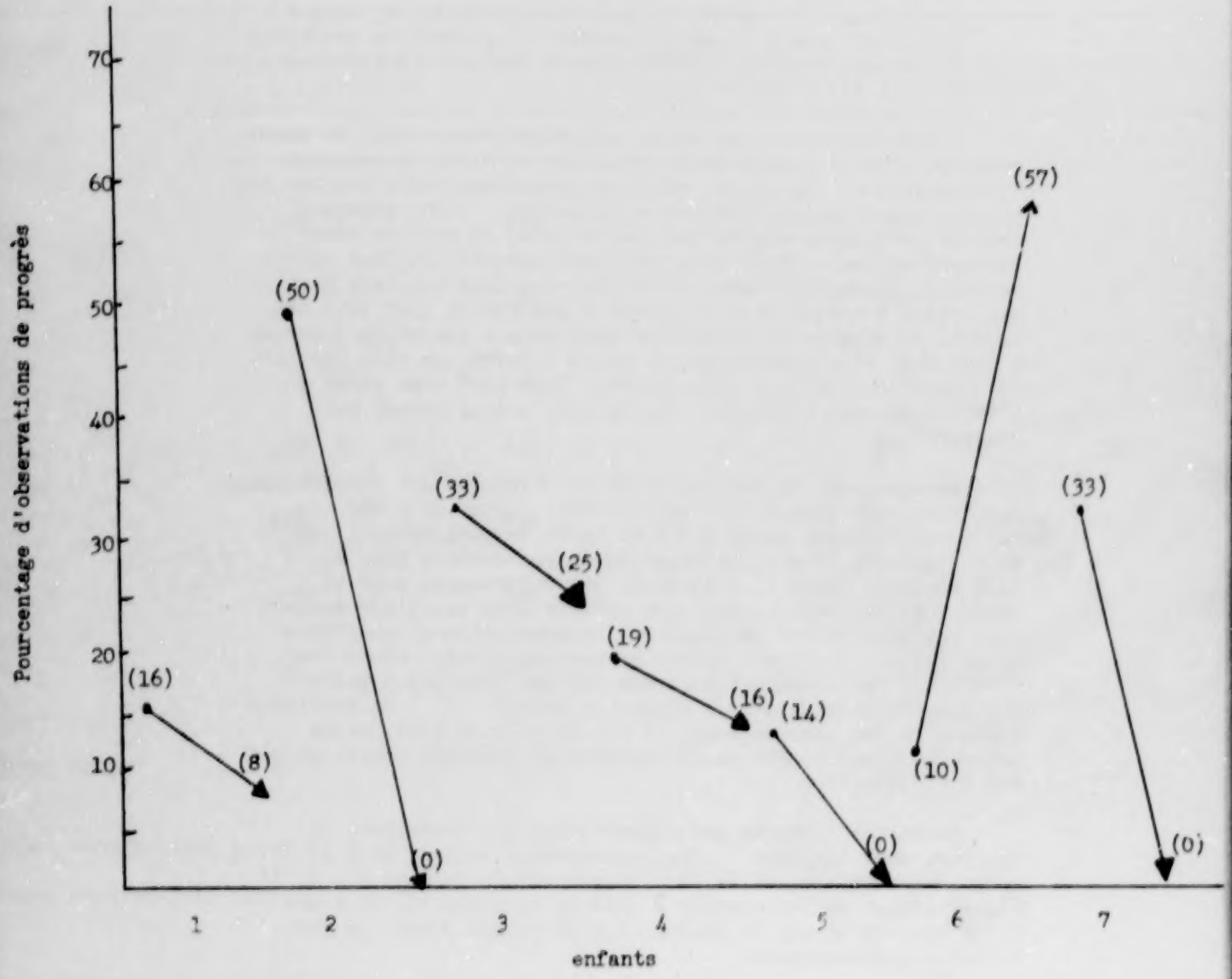


FIGURE 6: Pourcentage des observations de progrès au début et à la fin de l'année.

A la lecture du tableau 15 (appendice L), la prépondérance des observations négatives est particulièrement frappante. On n'identifie rarement des besoins ou des aspects positifs mais surtout des comportements à corriger. De plus, ces données sont très descriptives et très générales. Ainsi:

> "l'enfant 1 distingue mieux ce qui est défendu et permis; l'enfant 2 est capable d'apprentissage après une longue période d'essai; il semble prendre conscience de certaines relations; l'enfant 4 semble avoir réalisé les attentes qu'on a vis à vis de lui".

Elles ne fournissent aucun indice qui permettrait de mieux comprendre la dynamique de la situation et de mieux orienter l'intervention. En outre, elles ne permettent pas d'évaluer les progrès d'une manière précise et objective. C'est pourquoi ceux-ci paraissent aléatoires, peu stables et parfois même contradictoires. Ainsi l'enfant 3 est agressif un jour, moins agressif, le jour suivant, il évolue bien mais continue à faire des crises d'agressivité; l'enfant 5 apporte du fini dans son travail et capable de travailler seul mais a besoin de beaucoup d'aide dans ses productions; l'enfant 7 participe bien partout, le jour après, il doit être poussé. Tout ceci nous amène à interpréter avec précaution les données quantitatives qui suivent.

En examinant le tableau 16 on remarque que les observations positives sont loin d'être majoritaires. Pour cinq enfants, elles représentent de 5% à 19% de leurs comportements. Deux autres enfants (7 et 5) atteignent un pourcentage plus élevé (33% et 54%). Il y a, cependant, une progression dans la manière de les voir, ainsi cinq enfants sont vus d'une manière plus positive durant la phase 2 (l'augmentation se chiffre à 1, 4, 11, 12, 21 points entre les pourcentages). Alors que l'enfant 7 est considéré également et que l'enfant 4 présente une image plus négative (9 points en moins). Si l'on considère l'ensemble des observations, il y a un gain de 1.41 points entre les pourcentages de la première et deuxième phase, ce qui est très léger!

En ce qui concerne les observations qui traduisent un progrès, pour la phase 1, les pourcentages vont de 10 à 19 pour quatre enfants et de 33 à 50 pour trois enfants (7, 2, 3). Cependant, si on les compare à ceux de la phase 11, il a une nette diminution qui se chiffre à 8.85 points entre les pourcentages totaux moyens.

TABLEAU 16

Comparaison du pourcentage des observations positives et de progrès durant les phases 1 et 11

(N=7)

UJETS	OBSERVATIONS			
	POSITIVE		PROGRES	
	PHASE 1	PHASE 11	PHASE 1	PHASE 11
1	16%	17%	16%	8%
2	14%	18%	50%	0
3	5%	17%	33%	25%
4	19%	10%	19%	16%
5	54%	75%	14%	0
6	17%	28%	10%	57%
7	33%	33%	33%	0
OTAL MOYEN	22.95	24.36	22.95	14%

otal observations phase 1 : 122

otal observations phase 11 : 78

Cette diminution est particulièrement forte chez les enfants 2, 5, et 7 dont le score de la phase 11 tombe à séro, i.e. aucune observation témoigne de progrès. Par contre, un enfant qui est d'ailleurs le seul, a fait beaucoup de progrès (57% des observations) durant cette deuxième phase.

Si donc les intervenants voient une majorité d'enfants (5 sur 7) d'une manière légèrement plus positive durant la phase 11, excepté l'enfant 4, ils percoivent moins leur progrès et ceci est particulièrement marqué pour trois enfants (2, 5, 7).

c) Attentes des intervenants face à leur formation

Pour mesurer les attentes des intervenants face à la formation qu'ils peuvent recevoir au sein du projet, nous avons relevé les cotes attribuées aux deux questions suivantes (cf. questionnaire d'attitudes, appendice J):

- Par rapport aux objectifs du projet, j'ai présentement les habiletés nécessaires pour aider les enfants.

- J'ai besoin d'être formé, instrumenté.

Les deux intervenants ayant adopté une position identique, nous allons considérer leurs réponses globalement. A la première question, ils donnent les cotes 5 (phase 1) puis 6 (phase 11), le chiffre 6 exprimant l'accord complet. Si donc en décembre, il y avait un léger doute, en avril, les deux intervenants sont très sûrs de leurs capacités. Corollairement, leur désaccord presque complet (cote 2) avec la deuxième question devient total (cote 1) à la phase 11.

En conclusion, on peut donc dire que si, au départ, ils ressentaient un très très léger besoin d'être formés, quatre mois plus tard, ils trouvent leur formation pleinement suffisante et ne désirent pas en recevoir une autre.

Pour conclure ce chapitre sur la formation et les attitudes des intervenants, nous allons en résumer les points saillants et poser les jalons pour l'interprétation.

De la phase 1 à la phase 11, les tendances suivantes apparaissent:

1. Il y a une diminution dans l'utilisation des techniques et/ou des attitudes spécifiques envers les enfants.

2. Les techniques et/ou attitudes sont moins diversifiées et se caractérisent de plus en plus par le contrôle extérieur à connotation punitive.

3. En ce qui concerne les techniques proposées à l'intérieur de programme systématique, on ne peut pas dire que la distribution sélective de l'attention soit appliquée puisque seule l'ignorance des comportements inappropriés a été observée mais jamais notée dans le cahier de bord et que le renforcement des comportements appropriés a beaucoup de difficulté à se maintenir. De plus, l'expansion, technique de l'enseignement incident est peu utilisée. On a recours principalement au retrait-isolation qui, prévu au départ pour deux enfants, est étendu à 4 enfants.

4. Les techniques sont utilisées d'une manière plus sélective. Certains enfants reçoivent de l'attention (négative) uniquement pour leurs comportements dérangeants tandis que les enfants inhibés sont oubliés sauf un qui est stimulé.

5. Les attentes positives diminuent pour l'ensemble des enfants. On espère moins en avril qu'en décembre. La tendance est légère pour les enfants 1, 3, 5 mais particulièrement forte pour les enfants 2 et 4, chez qui, de plus, le pronostic d'avril est inférieur à celui de décembre.

   L'enfant 6 fait cependant exception ce qui permet d'exclure que ce phénomène des attentes décroissantes soit dû à leur position dans le temps (avril faisant partie du dernier trimestre scolaire).

6. S'il y a une légère progression dans la manière de considérer les enfants, on voit plus les aspects positifs des enfants que les comportements à corriger, en phase II qu'en phase I, la dernière attitude reste malgré tout prépondérante. De plus, on perçoit moins les progrès dans la phase II, sauf pour l'enfant 6.

7. Enfin, les intervenants qui ont très peu d'attentes, au départ, face aux nouveaux apprentissages à faire se trouvent parfaitement outillés pour répondre aux besoins des enfants, en avril.

   Avant de tirer des conclusions, nous devons faire quelques observations au sujet de la validité du cahier de bord comme instrument de mesure. Nous avons déjà noté que les descriptions du comportement des enfants étaient peu précises, peu opérationnelles et parfois même contradictoires. Ceci ne nous permettait pas d'évaluer les progrès d'une manière consistante. De plus, alors qu'en observant les intervenants, nous avons noté une certaine capacité d'ignorer les comportements inappropriés, on ne le retrouve qu'une seule fois dans le cahier de bord. On est donc face à deux possibilités. Ou bien, les intervenants n'inscrivent pas tout ce qu'ils prévoient faire ou font ou observent ce qui invalide automatiquement cet instrument. Ou bien, ils notent seulement ce qui leur paraît le plus crucial à faire, le plus déterminant à retenir du comportement d'un enfant. Dans ce cas, le cahier de bord traduit réellement leur manière de voir les enfants et révèle vraiment leurs priorités pour l'intervention.

Ces réserves étant faites, l'analyse des différents instruments de mesure (questionnaire, cahier de bord, observation) dont les résultats convergent, nous amène à conclure par rapport à notre objectif de départ.

L'objectif concernant la formation des intervenants n'est pas atteint. D'une part, ils n'ont pu utiliser les techniques d'une manière satisfaisante, et, d'autre part, leurs attitudes face aux enfants n'ont pas progressées dans le sens désiré. Ils continuent à baser leur intervention sur les lacunes, les comportements à corriger en privilégiant une intervention contrôlante à la limite punitive. De plus, leurs espoirs de voir progresser la majorité des enfants diminuent de décembre en avril.

Peut-être y a-t-il une relation entre les deux phénomènes? Mais d'ores et déjà, on peut souligner une première conséquence. On peut dire que les progrès des enfants ne peuvent être considérés comme le résultat de l'application de programmes spécifiques (voir rubrique 4.4). Il sera, sans doute, difficile de discerner les réels facteurs qui ont amené les enfants à évoluer.

De plus, on peut certainement mettre en relation les attentes très faibles par rapport à la formation et le peu de réussite de celle-ci. L'analyse du fonctionnement de l'équipe nous permettra, certainement, de mieux comprendre les raisons à l'origine de cette attitude plutôt négative face à la formation. Elle nous permettra également d'identifier certaines limites de ce projet.

2. Evaluation des progrès des enfants

1. Résultats quantitatifs

Ici, nous ne ferons que renvoyer à l'appendice H où se trouvent les résultats des observations des comportements de respect des consignes, d'attention à la tâche et d'interaction sociale (tableaux 18, 19, 20) ainsi que le relevé des taux de fidélité inter-juge (tableau 17). L'absence de mesure post-test rend impossible toute analyse statistique et, par conséquent, ne permet pas d'avoir des données précises et objectives sur l'évolution des enfants.

2. Résultats qualitatifs

Pour mesurer les progrès faits par les enfants, nous utiliserons les données du questionnaire d'attitudes rempli par les deux intervenants et le jugement clinique de l'orthophoniste.

Nous n'avons pu tirer parti des observations inscrites dans le cahier de bord parce que celles-ci ne sont pas assez précises et opérationnelles (voir page 99).

a) Evaluation des progrès à partir du questionnaire d'attitudes

A partir de l'évaluation faite par les deux intervenants dans le questionnaire d'attitudes, nous avons comparé les cotes (de 1 à 10) données, en décembre et en avril, à chaque enfant pour chacune des onze habiletés. La différence entre ces deux cotes est ensuite répartie en termes de progrès (l'évaluation 11 est supérieure à l'évaluation 1) de statu quo (l'évaluation égale l'évaluation 1) et enfin, de régression (l'évaluation 11 est inférieure à l'évaluation 1). Les résultats détaillés de ces opérations apparaissent au tableau 21 de l'appendice M tandis que le tableau 22 rapporte les résultats moyens.

D'une manière générale, on peut dire qu'il y a un certain progrès chez les enfants. En effet, l'évaluation 11 est supérieure à l'évaluation 1 dans 34.5 habiletés soit une moyenne de 5 habiletés sur 11 par enfant. Cependant, les habiletés où il n'y a pas eu de progrès sont plus nombreuses, elles représentent 55% du total des habiletés. Pour être plus précis, les capacités de chaque enfant sont restées stables dans une moyenne de 3.4 dimensions et ont regressé dans une moyenne de 2.6 habiletés. Les progrès sont donc moyens puisqu'ils représentent moins de 50% des habiletés de tout le groupe. Reste à savoir s'il n'existe pas des différences individuelles.

En examinant les résultats individuellement, on constate que cette tendance générale n'est pas homogène. En effet, certains enfants affichent une progression nette, l'enfant 3 fait des progrès dans 10.5 habiletés, l'enfant 1 dans 7 habiletés (3.5 statu quo). L'enfant 2 connaît une régression nette (7) tandis que chez quatre enfants les habiletés qui stagnent ou régressent prédominent. Ainsi chez l'enfant 5, il y a 1 progrès pour 8 statu quo et 2 régressions, chez l'enfant 5, il y a 3.5 progrès contre 4.5 statu quo et 3 régressions, enfin chez l'enfant 4, il y a 4 progrès pour 3 statu quo et 4 régressions. L'enfant 7 se situant à mi-distance entre le progrès (6) et le non-progrès (5).

TABLEAU 22

Répartition des différences moyennes entre l'évaluation 11 et l'évaluation 1 en termes de progrès, de statu quo et de régression par enfant (N=7)

SUJETS	Ev. 11 > Ev. 1	Ev. 11 = Ev. 1	Ev. 11 < Ev. 1
1	7	3.5	.5
2	2.5	1.5	7
3	10.5	.5	0
4	4	3	4
5	1	8	2
6	3.5	4.5	3
7	6	3	2
TOTAL	34.5	24	18.5
%	44.8%	31.2%	24%

Ev. 1 : Evaluation faite en décembre.

Ev. 11: Evaluation faite en avril.

TABLEAU 23

Répartition du nombre d'enfants (N=7) selon leur progrès ou non progrès dans chacune des onze habiletés.

Habiletés	Progrès	Non - progrès
	X	X
1. Aptitude à suivre des consignes	3	4
2. Aptitude à se concentrer sur une tâche précise et variée	2.5	4.5
3. Autonomie	3	4
4. Langage	4.5	2.5
5. Capacité de se détendre	2	5
6. Habiletés psychomotrices	5	2
7. Interaction sociale	3.5	3.5
8. Affirmation de soi	1	6
9. Initiative / débrouillardise	3.5	3.5
10. Expression de soi	3	4
11. Acquisitions et pré-requis	3.5	3.5

Donc si dans l'ensemble, la majorité des enfants a fait des progrès, le gain est loin d'être uniforme. Chez deux enfants, il y a une amélioration dans une majorité d'habiletés (de 10.5 à 7) tandis que chez quatre enfants le statu quo et la régression dominent sur la progression (de 10 à 6 sur 11 habiletés).

Nous avons voulu voir si les enfants avaient des progrès en particulier ou si l'amélioration portait sur l'ensemble des habiletés. Pour ce faire, nous avons pour chaque habileté, réparti le nombre d'enfants selon qu'il a fait du progrès ou pas (statuo régression). Puis, nous avons calculé le nombre moyen de voix recueillies. Les résultats du tableau 23 montre que dans l'ensemble les enfants se répartissent presque également entre le progrès et le non-progrès. Cependant, deux habiletés semblent s'être développées chez un nombre plus grand d'enfants, il s'agit des habiletés psycho-motrices (5 enfants) et du coupage (4.5 enfants). Tandis qu'il y a peu d'amélioration dans trois habiletés en particulier, il s'agit de l'affirmation de soi (non-progrès chez 6 enfants) de la capacité de se détendre (non progrès chez 5 enfants) et enfin de la capacité de se concentrer (non-progrès chez 4.5 enfants).

En conclusion, on peut dire qu'un nombre élevé d'enfants (de 4.5 à 5 sur 7) a progressé dans deux habiletés (habiletés psychomotrices et langage), tandis que moins de la moitié a évolué dans six habiletés (aptitude à suivre des consignes, autonomie, interaction sociale, initiative/débrouillardise, expression de soi, acquisitions et pré-requis) et qu'enfin, une minorité (2 à 1) a connu une amélioration dans trois habiletés (affirmation de soi, capacité de se détendre et la capacité de se concentrer).

b) <u>Evaluation des progrès de langage à partir du jugement clinique de l'orthophoniste</u>

N'ayant pas réévalué les enfants en mars 1981, il nous est impossible de présenter une analyse objective de l'évolution des enfants sur le plan du langage. Nous nous contenterons donc de brosser un tableau de l'évolution des enfants à partir des observations de l'orthophoniste.

Seules les difficultés spécifiques au niveau de l'utilisation du langage présentées par les sujets 1 et 5 démontrent une évolution significative. En effet le sujet 1 communique plus adéquatement avec son interlocuteur qu'au début de l'expérimentation. Ceci implique que son message est plus souvent significatif et vise aussi, plus fréquemment à influencer l'interlocuteur.

De plus, le sujet 1 semble répondre plus facilement et plus adéquatement aux questions posées par son entourage. En ce qui concerne le sujet 5, l'évolution sur le plan de l'utilisation du code verbal est si marquée que nous avons cru bon fixer de nouveaux objectifs d'intervention complémentaires. En effet, l'enfant, au départ, se contentait de communiquer de façon non verbale avec son entourage. Etant très autonome, il préférait se retirer plutôt que de répondre à nos incitations verbales. Au mois de mars, l'enfant démontre une volonté évidente à répéter les modèles verbaux fournis afin d'améliorer sa relation avec l'adulte. Ce changement d'attitudes nous amène à élaborer de nouveaux objectifs permettant à l'enfant d'améliorer la forme verbale de ses messages qui, à l'échelle du développement linguistique normal, accuse un retard sévère.

Pour les sujets 2, 3, 4, 6 et 7, tous caractérisés par des retards de développement de léger à sévère sur le plan de la forme, du contenu et de l'utilisation, aucune évolution significative n'a pu être soulevée à partir de nos observations. Seuls les sujets 6 et 7 semblaient utiliser plus fréquemment le langage par rapport au début de l'expérimentation.

3. Evaluation du fonctionnement de l'équipe

L'analyse du fonctionnement de l'équipe dans ce projet de recherche revêt une importance toute particulière car elle devra nous permettre de comprendre les raisons de sa fin prématurée pour ne pas dire de son échec.

Nous allons étudier son fonctionnement à travers deux types de mesure: les procès verbaux des réunions de coordination et l'analyse du projet par chacun des membres de l'équipe de recherche. Nous ne pouvons malheureusement pas utiliser le questionnaire qui porte sur l'évaluation du travail d'équipe car le dernier n'a pas été remis par deux membres de l'équipe. Par contre, pour permettre une meilleure compréhension du fonctionnement de l'équipe, nous allons rajouter un bref historique du projet.

. Historique de la genèse du projet pilote

Le 22 novembre 1979, la région centre fait parvenir au bureau de la consultation de la C.E.C.M. une demande pour un projet pilote dont l'objectif est de donner un service spécialisé à une clientèle d'enfants de 5 ans venant du M.A.S. ou ne pouvant être scolarisés à cause de différents problèmes (retard affectif, comportements psycho-sociaux inacceptables, conflits intériorisés).

Ce service se donnerait à l'intérieur de l'école régulière en impliquant les parents. Le personnel requis comporte une jardinière, un psycho-éducateur à plein temps et deux consultants. Il n'y a aucun contenu. Les moyens: travail en petits groupes et activités individualisées qui sont liées à la production de l'enfant, à ses fantaisies et respecte son rythme. Il y a évaluation des enfants et discussion de cas.

La personne qui présentait ce projet étant sur le point de s'absenter, elle donne carte blanche au bureau de consultation pour le remanier afin qu'il puisse être présenté comme projet pilote. Ce qui fut fait.

Le projet remanié soulève de très vives réactions dans la région centre: on est en désaccord avec la philosophie du projet (2ième version), le rôle du psycho-éducateur et les méthodes d'intervention. Un minimum de modifications est exigé. Sont alors ajoutés les deux points suivants: le psycho-éducateur devient co-animateur et consultant; des méthodes psycho-éducatrices sont proposées. Le projet devient acceptable pour la région centre.

Avant même que débute le projet, il est facile de voir ici les sources d'un conflit virtuel, la région centre demande par l'entremise du psycho-éducateur, un projet de service qui s'appuie sur une approche psycho-éducatrice (approche qui vise un changement global et basée sur le vécu de l'intervenant). Le bureau de la consultation élabore, un projet pilote plus rigoureux au niveau scientifique et s'appuie sur une approche behaviorale, plus opérationnelle et systématique. De plus, le modèle à développer est exigeant car il impose la trandisciplinarité et une formation continue pour les membres et par les membres de l'équipe. Et c'est ce modèle qui a été accepté et subventionné par le ministère de l'éducation.

De plus, comme c'est la région centre qui choisit les intervenants et le bureau de la consultation, les consultants, il est facile de voir que les élus deviendraient presque automatiquement les tenants des deux positions présentes et que les mêmes divergences avaient de grandes chances d'apparaître chez ceux-ci.

On peut se demander dès maintenant pourquoi la région centre qui se dit en opposition avec la philosophie du projet et les méthodes d'intervention, l'a malgré tout accepté en se satisfaisant d'un minimum de modifications. Et se questionner également sur l'attitude peu ferme du bureau de la consultation qui aurait dû intervenir au niveau du choix des intervenants.

On peut supposer que chaque partie a accepté un compromis, l'un pour obtenir un service, l'autre pour permettre la réalisation d'un projet-pilote.

1. Analyse des procès verbaux

Le relevé de tous les procès verbaux ainsi que leur répartition en six catégories se retrouvent à l'appendice N. Pour étudier le fonctionnement de l'équipe, nous allons analyser le contenu des réunions de coordination premièrement, en identifiant les problèmes soulevés, résolus ou restés en suspens à l'intérieur des six catégories proposées, deuxièmement, en examinant l'attitude des membres de l'équipe face à la tâche et le type de relations établies entre eux.

Problèmes résolus versus problèmes en suspens

Sur les six catégories, quatre catégories révèlent une certaine vie de groupe, orientée vers la tâche et où les problèmes sont absents ou facilement résolus. Ainsi, sous la rubrique information, les communications faites ne soulèvent pas de problèmes, ni de réactions particulières. Idem pour l'échéancier où personne ne remet en cause les étapes à suivre. En ce qui concerne les outils d'évaluation, il y a un travail de collaboration pour la première ébauche des grilles d'observation, du cahier de bord et la grille synthèse. Enfin, l'étude des candidatures, des besoins des enfants a donné lieu à des discussions qui, dans l'ensemble, ont abouti à des décisions communes sur les démarches à faire et les attitudes à prendre.

Cependant, les deux autres catégories révèlent une tout autre image. Déjà, l'organisation des structures de l'équipe a du mal à se faire dès le départ. Par la suite, l'évaluation de l'équipe est reportée et jamais remise à l'ordre du jour, mais, c'est dans la rubrique orientation du projet que de graves problèmes restent en suspens. Dès le départ l'examen du projet par l'équipe est reporté quatre fois de suite pour n'être jamais fait. On suppose un accord tacite mais l'attitude très défensive des deux intervenants donne l'impression qu'ils rentrent à reculons dans le projet sans vraiment le connaître. En effet, pendant plusieurs réunions, ils défendent leurs priorités qu'ils entendent bien appliquer mais ne se prononcent pas contre ni pour les priorités du projet qui sont perçues comme de la "théorie". Si l'un d'eux exprime le désir d'apprendre, l'autre exprime franchement sa méfiance face aux techniques et sa crainte de conflit avec les autres consultants. Face à ces prises de positions quelque peu déroutantes, personne souligne les contradictions et incompatibilités et remet en cause l'engagement des intervenants. Le chercheur rassure et le responsable rappelle les exigences minimales d'un projet de recherche passant ainsi à côté du problème qui reste entier.

Dès l'arrivée des enfants, le chercheur demande à ce que l'on prenne des dispositions pour éviter des problèmes latents. D'abord, pour que durant la période d'observation, les intervenants ne commencent pas tout seul leur intervention sur laquelle il faudra plaquer une autre intervention. Puis pour que les différents membres de l'équipe aux prises avec des réalités différentes, ne se regroupent pas deux à deux, deux intervenants, deux consultants, deux responsables. Malheureusement, les solutions proposées ne sont pas suffisantes: instituer une période de mise en situation, d'exploration pour ensuite intégrer l'apport de chacun; rassembler tout le monde sous un même toit. Elles ne permettent pas d'éviter les problèmes car il n'y a pas un accord de base sur les objectifs et la philosophie du projet.

Enfin, après cette période de mise en situation, lorsqu'il faut mettre en application des interventions systématiques, réapparaissent les problèmes restés en suspens. Des compromis sont faits en ce qui concerne l'application des techniques ou les modalités de l'entraînement des intervenants. Cependant, les internants continuent à exprimer leurs réticences à modifier leur approche et à recevoir une formation systématique. A partir de la fin janvier, leurs positions se raffermissent. Non seulement, ils décident seuls de certaines orientations concernant les enfants (exemple: l'intégration) mais affichent plus directement leur opposition (demande de s'absenter durant le modeling de l'orthophoniste). Les propositions de réaménagement des rôles et la demande de prise de position par rapport aux exigences de la recherche (fin février) sont des propositions réelles de résolution de problèmes qui arrivent malheureusement trop tard.

En conclusion, on peut dire que malgré un semblant de bon fonctionnement au niveau de quatre catégories, le problème de fond qui touche l'orientation du projet (sa philosophie, ses exigences, les obligations de chacun) est resté en suspens dès le départ, n'a pu être résolu cinq mois plus tard et a provoqué la fin prématurée du projet.

<u>Niveaux d'existence groupale</u>

Une autre manière d'analyser les procès verbaux est d'examiner l'attitude des membres de l'équipe face à la tâche commune et le type de relation qu'ils établissent entre eux. Ceci nous permettra d'établir le niveau d'existence groupale atteint.

Pour faciliter la tâche, nous avons divisé la vie de l'équipe en plusieurs phases.

La première phase est caractérisée par une réaction défensive chez plusieurs membres. L'orthophoniste critique le peu de flexibilité du projet mais exprime également son désir de participer. Les intervenants expriment plus la peur de ne pas être respectés qui est plus grande que le désir de comprendre le projet. D'ailleurs, en annonçant à plusieurs reprises la priorité de leurs valeurs sur celles de la recherche, ils semblent se donner l'autorisation de suivre leurs propres idées sur l'intervention. Comme il n'y a pas eu de confrontation, à la fin de cette phase, tout le monde est prêt pour le travail, comme rassurés sur leur liberté d'action.

Durant la deuxième phase, tout le monde est effectivement centré sur la tâche. Il y a une acceptation tacite des conditions de travail. On observe, on met au point des instruments de travail, on intervient quotidiennement avec les enfants avec des moyens qui sont développés au jour le jour par les deux intervenants. Mais le travail se fait séparément ou presque.

Avec la troisième phase qui est caractérisée par la mise en application d'un programme commun, décidé par tous les membres de l'équipe, commence les vraies difficultés. Très vite, l'opposition des intervenants s'affirme face à la situation d'observation, à l'application systématique des techniques, à la planification et organisation du contenu pédagogique. En bref, il leur est difficile d'accepter la participation des deux consultants dans leurs interventions. La première tentative de résolution du problème tente de sauver l'existence du groupe en minimisant les exigences de la tâche. Elle se fait entre les deux intervenants et les deux consultants. Une deuxième tentative, proposée cette fois par les responsables, qui, au contraire, remet les exigences de la tâche au premier plan, aboutit à un abandon du projet par les intervenants.

2. Analyse du projet par les membres de l'équipe

Pour obtenir un point de vue global plus objectif sur les raisons qui ont entraîné la fin prématurée du projet, nous avons demandé à chacun des membres, d'en faire une analyse personnelle. Ces analyses se retrouvent à l'appendice N.

En examinant ces données, il ressort que les quatre membres de l'équipe expriment des opinions qui se rejoignent mais pour des raisons fort différentes.

Ainsi, tout le monde semble d'accord sur le fait suivant: l'échec a été provoqué par la présence de deux choses incompatibles à l'intérieur du même projet. Pour les intervenants ces deux choses sont deux mondes inconciliables, sans rapport, il s'agit du monde de la recherche et de celui de la réalité vécue. Selon eux, la recherche dont le but est de vérifier l'efficacité de techniques utilisées, amène de la lourdeur. En effet, elle analyse et contrôle tous les gestes des intervenants qui deviennent des cibles et des exécutants observés. L'intervention qu'ils privilégient, est basée sur le vécu. Les intervenants se sentent tiraillés entre deux mondes puisqu'ils sont à la fois exécutants et responsable du bon fonctionnement de la recherche. Et leur position est d'autant plus inconfortable qu'ils sont en opposition avec la théorie proposée.

Pour les consultants, la source du problème vient principalement de cette divergence d'opinion. La présence de deux approches au sein du même projet ayant amené les intervenants à développer un projet parallèle au projet pilote. Et l'opposition entre les deux approches est telle que tous compromis dans l'application devient impossible et que les réticences continuelles à appliquer les techniques proposées amènent la fin du projet.

Cependant, si l'on est d'accord pour reconnaître qu'il existe deux choses incompatibles, l'accord ne va pas plus loin. En effet, la portée des accusations fait toute la différence.

En effet, les intervenants voient la recherche comme un mal nécessaire, complètement extérieur aux buts mêmes du projet maternelle d'intégration. Ils mettent les buts de la recherche d'un côté et les besoins des enfants de l'autre.

Même dichotomie pour classer les consultants dévoués à la recherche. Les intervenants semblent donc prendre la recherche comme le bouc-émissaire responsable de tous leurs mots alors qu'ils ne semblent même pas connaître les visées réelles de celle-ci.

Pour les consultants, la recherche est non seulement possible mais souhaitable pour apporter une aide plus efficace aux enfants. Pour eux, la vraie raison ne réside pas dans l'incompatibilité des buts de la recherche avec la satisfaction des besoins des enfants mais bien dans l'opposition que les intervenants affichent face à l'approche proposée par le projet. Opposition d'autant plus inacceptable que, par ailleurs, ils semblaient accepter les règles du jeu de la recherche, au départ.

Enfin, pour l'un des consultants, cette divergence de philosophie bien que primordiale, n'est pas la seule cause de l'échec du projet. Il évoque dans l'appendice N (analyse du psychologue) d'autres facteurs qui ont permis à la situation de se détériorer. Il s'agit de faiblesses au niveau de l'organisation de l'équipe ainsi que de certaines caractéristiques au niveau du modèle.

3. Analyse du rôle du chercheur

Le bureau de la consultation a décidé d'engager une seule et même personne pour occuper les postes de psychologue et de chercheur. Nous allons ici essayer de voir quels sont les avantages et les inconvénients de la présence du chercheur au sein d'une équipe de projet pilote, chercheur qui plus est tient ce rôle de psychologue.

L'un des principaux inconvénients de ce double rôle est que le chercheur se trouve face à un conflit de rôle qui paraît plus prononcé dans ce projet dominé déjà par un conflit entre les membres. En effet, le chercheur, en tant que consultant, est pris dans l'action de tous les jours, et, est donc amené à prendre position. Inévitablement, il se trouve impliqué émotivement. Quelque soient les efforts qu'il puisse faire, il lui est difficile d'adopter une position totalement objective aussi bien lorsqu'il propose des solutions ou lorsqu'il rédige le rapport final.

De plus, il est parfois en conflit d'intérêt. En tant que psychologue, il peut accepter de nombreux compromis pour maintenir des relations de confiance avec les intervenants mais, en tant que chercheur, il peut difficilement abandonner les objectifs de la recherche.

Enfin, en ce qui concerne le rôle du chercheur lui-même, un des désavantages est que sa présence crée des attentes parmi les membres de l'équipe. Ceci est particulièrement notoire chez les intervenants qui perçoivent le chercheur comme la personne qui a tout prévu et doit tout régler et qui est donc responsable de la bonne marche du projet. Ceci, à mon avis, a gêné la prise en charge par tous les membres de l'équipe du travail de recherche et également du travail d'équipe tout court. Et ce, malgré les mises au point fréquentes sur le rôle du chercheur au sein de ce projet spécifique.

Cependant, cette double position présente également des avantages;

Premièrement, elle augmente la motivation du chercheur qui est directement impliqué dans le processus et se sent directement concerné par les problèmes rencontrés.

Deuxièmement, elle lui permet d'avoir une meilleure connaissance des besoins de l'équipe, d'avoir un suivi plus étroit des étapes de travail franchies. Ceci a certainement favorisé un meilleur ajustement entre le chercheur et l'équipe de recherche mais a peut-être également provoqué la fin prématurée du projet.

c) Interprétation et discussion

Il est difficile de faire l'interprétation des résultats puisque certains objectifs n'ont pu être réalisés, et que d'autres n'ont pu être mesurés d'une manière objective. Cependant, à défaut d'interprétation, nous allons discuter le modèle d'intervention proposé dans le projet et identifier tout au long les éléments qui pourront faire l'objet de recommandations.

Premièrement, nous voulons rappeler les deux objectifs généraux et considérer leur impact sur le déroulement du projet. Ils se formulent comme suit:

1. Développer un modèle d'intervention axé sur l'intégration à l'intérieur de l'école publique pour les enfants d'âge pré-scolaire en difficulté grave d'adaptation.

2. Programmer une intervention axée sur l'apprentissage par l'utilisation et le développement des capacités et des aptitudes de l'enfant, et non pas axée sur ses lacunes.

Dans les faits, ces deux objectifs ne peuvent se réaliser conjointement mais impliquent que le projet d'intégration se développe en deux étapes. La première étape consiste à programmer une intervention qui répondra aux besoins diversifiés des enfants tout en les faisant progresser dans certains aspects du développement bien précis. C'est déjà tout un programme qui exige de nombreuses activités: détermination des besoins d'une manière objective (instruments de mesure) programmation de l'intervention et surtout formation des intervenants qui ne sont pas des éducateurs spécialisés, ni entraînés aux techniques proposées. La deuxième étape concerne l'intégration proprement dite. L'effort porte sur la formation des parents et sur l'insertion progressive des enfants dans les maternelles régulières.

Dès le départ, la primauté dans le temps du deuxième objectif général s'impose pour plusieurs raisons. D'abord, parce qu'avant même de penser à l'intégration, il faut connaître suffisamment les enfants pour programmer une intervention et surtout pour voir si il y a une correspondance entre ses capacités et les exigences de la classe d'accueil.

Ensuite, parce que l'intégration suppose tout un travail de préparation et de formation du professeur de la classe d'accueil. Enfin, si nous voulons que les parents puissent observer un modèle de comportement dans la classe, encore faut-il que celui-ci soit effectivement actualisé par les intervenants.

Cependant, cet objectif prend une importance considérable à cause de son ampleur et des difficultés d'application qu'il soulève. Mais il faut bien le dire aussi à cause de l'attention toute particulière que lui ont accordée les concepteurs du projet. En fait, dans le projet, l'accent est mis principalement sur les manières de répondre aux besoins des enfants, sur la nouvelle approche à développer.

Une des conséquences est qu'il reste peu de place pour l'intégration proprement dite et pour l'intervention près des parents. Or, lorsqu'on consulte la littérature à ce sujet, il appert que ces deux facteurs reçoivent une attention considérable. En effet, pour nombre d'auteurs le rôle de la famille est de premier ordre même lorsque l'enfant rentre à l'école. En ce qui concerne l'intégration, deux éléments ressortent par leur importance. Premièrement, il faut qu'il y ait une équation entre les exigences du milieu d'accueil et les possibilités de l'enfant, tant au point de vue académique que social. Deuxièmement, il faut que le milieu soit prêt et capable de changer pour s'adapter aux besoins des enfants et de répondre aux exigences de l'intégration. Cela suppose la création d'un environnement où l'enfant intégré est incorporé comme membre du groupe et implique que de nouveaux aménagements soient faits non seulement au niveau physique mais au niveau des méthodes d'enseignements (Hoben, 1980, Johnson et Johnson, 1980). Or, la personne clé, sur laquelle repose le succès de l'entreprise, est l'enseignant. Celui-ci devra travailler en collaboration étroite avec l'éducateur spécialisé, ce qui l'amènera à changer la manière dont il définit ses buts, sa fonction et son territoire. Travail de collaboration qui nécessite un support organisé.

Si l'on considère ces impératifs, on s'aperçoit que le projet manque de précision à ce niveau. En outre, d'autres éléments d'ordre peut-être plus administratifs restaient encore à déterminer à savoir:

- sur quelles bases peut se faire le choix l'éducateur de la classe d'accueil: volontaire, formation adéquate, décision administrative?

- comment et quand pourra-t-on organiser la formation des éducateurs de la classe d'accueil?

- quel serait le nouveau ratio de la classe d'accueil?

- quel service serait donné à l'enfant dans la classe d'accueil, au cours année et par la suite?

Les données sont d'autant cruciales à déterminer à l'avance qu'elles touchent le domaine des ententes de travail et qu'elles supposent des décisions administratives prises à long terme.

Tous ces facteurs semblent capitaux pour mener à bien le projet d'intégration. Or, on peut se demander si en ne lui accordant pas sa place, le projet ne manque pas son but à savoir de renseigner sur les conditions nécessaires d'une intégration réussie. De plus, on peut se poser une autre question également, à savoir: si en voulant actualiser ces deux objectifs majeurs, on ne veut pas changer trop de choses à la fois. A mon avis, il est nécessaire de faire un choix. Ce choix pourrait se formuler ainsi:

1. On garde les deux étapes du projet mais

   - on choisit des intervenants déjà entraînés aux techniques proposées et en accord avec elles, et rodés au travail d'équipe.

   - ou on prend le temps de les former, auparavant, à l'intérieur d'un groupe régulier,

ou bien

2. On ne garde qu'un seul objectif: l'intégration. Mais au lieu de développer une nouvelle approche, on aide les intervenants à perfectionner leurs propres moyens pour qu'ils puissent mieux contrôler leurs actions.

ou bien

3. On opte pour une intégration directe au lieu d'une intégration progressive. Ce qui permet à l'enfant d'être en présence de modèles positifs et supprime la session de formation des intervenants pour ne conserver que celle du professeur de la classe d'accueil.

L'examen des points suivants nous aidera à préciser ces propositions.

En deuxième lieu, nous voulons faire ressortir, à la lumière des données sur le fonctionnement de l'équipe, les limites du modèle ou encore les exigences minimales à respecter pour qu'il soit réalisable.

Lors de l'analyse du fonctionnement de l'équipe, certains faits sont ressortis avec beaucoup de force. Tout d'abord, les réticences des deux intervenants à embarquer dans le projet, leurs peurs de ne pas être respectés, en bref, leur attitude défensive du début, se cristallise, au fur et à mesure que l'équipe s'organise, en une opposition claire et nette. Pour défendre leurs priorités, ils n'acceptent pas l'observation, l'application systématique des techniques ainsi que la planification et l'organisation du contenu pédagogique. De plus en plus, il appert, qu'il y a deux vécus, deux programmes et deux priorités qui se juxtaposent et rentrent en contradiction. En outre, la recherche est perçue différemment, nécessaire et bénéfique pour les uns, elle est considérée comme une chose complètement extérieure aux buts mêmes de la maternelle intégration, pour les autres. Pour ceux-ci, il y a même incompatibilité entre la recherche et la réalité vécue. Enfin, au niveau de l'équipe, la confrontation entre les deux approches n'a pas été suffisamment ferme dès le départ pour permettre une restructuration rapide du rôle ambigu du psychoéducateur.

Le conflit au niveau des priorités et des approches, le laxisme au niveau de l'évaluation du fonctionnement de l'équipe ont permis de faire ressortir les limites du modèle.

Ainsi, durant la période de mise en situation relativement longue, les intervenants ont fait un cheminement personnel qui leur a permis de développer un projet parallèle. Et, il leur est très difficile d'accepter les programmes après coup pour la simple et bonne raison qu'ils partent de bases différentes. On peut voir maintenant combien il était utopique d'espérer que les intervenants, adeptes d'une approche psycho-éducatrice, en viendraient, face à des difficultés, à s'ouvrir à une approche positive et behaviorale. Il semble, au contraire, qu'ils aient raffermi leurs positions.

Une originalité de ce projet est que les modalités de l'intervention doivent être élaborées par tous les membres de l'équipe. Mais en l'absence d'un consensus sur l'intervention, ceci aboutit vite à un conflit d'influence (Bernard avoue (15e réunion) qu'il se défend pour imposer ses vues et qu'à la fin, il n'écoute plus), à des discussions stériles où les accords sont donnés du bout des lèvres mais pas actualisés. Même ici lorsqu'on arrive à un compromis entre plusieurs tendances, l'application même de ce compromis devient un non-sens. Ainsi un comportement agressif suivi normalement d'un retrait, ne le sera pas parce que interprété comme un geste de rébellion contre un membre de la fratrie.

Ces deux points confirment l'importance déterminante de l'accord de base de tous les membres avec la philosophie du projet.

Pour faciliter l'apprentissage des intervenants, les interventions sont introduites graduellement, les unes après les autres. Pourtant, les intervenants trouvent que cette manière de faire qui implique formation, observation continue et nouvelles adaptations au changement, alourdit considérablement leur fonctionnement. De plus, elle retarde l'application de certaines interventions qui sans être cruciales n'en sont pas moins importantes. Pour éviter le retard de l'application de l'intervention globale et permettre une intégration plus rapide, il faudrait que les intervenants soient capables d'appliquer les techniques dès le départ et soient rodés au travail d'équipe.

Dans les conditions que nous venons d'énumérer, il est irréaliste d'espérer établir une transdisciplinarité entre les membres puisque des niveaux moins évolués de collaboration ne sont même pas atteints. D'ailleurs, les témoignages des intervenants sont très explicites à ce sujet: "je ne peux pas laisser tomber l'expérience de toute une vie pour des techniques" "je ne peux pas jouer plusieurs rôles à la fois" (16ième réunion). Et dans le questionnaire, ils expriment qu'ils ne sentent pas du tout le besoin de recevoir une formation supplémentaire.

Pour conclure, ce point, on peut dire que ce modèle présente des caractéristiques fort intéressantes (travail en équipe, transdisciplinarité, période de mise en situation). Cependant, il est inutile de vouloir l'appliquer si l'on ne tient pas compte des exigences suivantes:

1. que les membres soient d'accord avec la philosophie de base et les moyens pour l'actualiser;

2. que les membres soient déjà formés aux techniques à appliquer et au travail en équipe.

Dans un troisième temps, nous allons regrouper nos dernières réflexions sur la recherche et l'intégration.

On peut se demander à partir de cette expérience malheureuse s'il est réaliste de vouloir faire de la recherche dans les écoles, et si oui, dans quelles conditions.

A partir de ce que nous avons présenté, il semble que la recherche soit très mal acceptée dans les écoles. Pour les intervenants, très vite, elle devient le bouc-émissaire de tous les maux et le responsable de l'échec du projet sans qu'ils aient vraiment bien compris ses objectifs. Cette position est d'ailleurs soutenue par les responsables administratifs qui perçoivent la recherche comme un mal nécessaire à l'obtention de services supplémentaires.

Pourquoi en est-il ainsi? D'abord parce qu'il y a un décalage entre les besoins des écoles et les besoins des responsables de la recherche. Pour les chercheurs, il s'agit d'aider les enfants le plus efficacement possible en explorant de nouvelles solutions qui ont déjà prouvé leur efficacité ailleurs. Il faut également planifier et systématiser l'intervention pour connaître les effets et les limites de l'intervention qui peut être, ensuite, généralisée. Pour les intervenants de ce projet, le défi de la recherche est de trouver des solutions aux problèmes rencontrés en partant de leur vécu, de leur expérience et de leurs valeurs. Ce sont eux qui sont en contact direct avec les enfants donc c'est eux qui détiennent la clé du problème. Le progrès des enfants va leur garantir la validité de leur intervention. Cette démarche pourrait être valable, mais en voulant en faire une expérience uniquement personnelle, sans l'aide d'autres professionnels, les interventions deviennent terriblement subjectives et sont difficilement généralisables.

Mais, il y a, je pense, une autre raison. Au nom de la recherche, les professionnels expérimentent de nouvelles approches, de nouvelles solutions fort intéressantes, mais pendant une année scolaire uniquement. A la fin de l'année, l'expérience s'arrête là. Il n'y a pas de continuité. L'année suivante, l'enfant devra s'adapter à de nouvelles exigences d'une classe normale, et l'enseignant n'aura plus de soutien pour poursuivre sa démarche. C'est, peut-être, ce manque de continuité, ce manque de prise en charge qui ont fait naître de la méfiance au sein des écoles envers la recherche.

Enfin, dans ce projet précis, les besoins exprimés par le personnel de l'école, ont été reformulés par des chercheurs. Or, il y a un décalage entre le niveau de ce qui est proposé et le niveau auquel se situent les enseignants. Et, aussi dépassée que peut paraître leur approche (classification par habiletés), elle correspond à leur réalité et est, par ailleurs, l'approche prépondérante dans les écoles. Ce qui est proposé par la recherche correspond plus aux dernières données de la littérature et semble mieux desservir l'enfant. Mais, il est irréaliste de vouloir le faire assimiler à des intervenants aux prises avec de sérieux problèmes d'adoption, et donc peu disponibles pour faire de nouveaux apprentissages. D'autant plus, qu'en leur proposant de nouvelles approches on rie, en quelque sorte, la validité de leur expérience et on met en doute leur propre conception de l'éducation. Voilà encore une raison de plus qui peut expliquer le peu de sympathie que l'on a pour la recherche dans les écoles.

Qu'est-ce qui pourrait améliorer la situation:

1. que la recherche étale ses objectifs dans le temps afin qu'elle puisse alimenter et soutenir le processus de changement chez les enseignants et les enfants sur plus d'une année.

2. qu'elle prenne le temps de choisir les enseignants et les écoles qui désirent vraiment et sont capables de s'engager dans un processus de recherche.

3. qu'elle développe, au sein des écoles et non à l'université, une formation continue où les professeurs expérimentent à leur rythme des solutions nouvelles.

Nous avons déjà noté la faiblesse du projet en ce qui concerne l'intégration en tant que telle (voir page 130), mais certaines observations sur les attitudes des intervenants nous amènent à faire de sérieuses mises en garde.

En effet, nous avons noté que les intervenants basaient leur intervention sur les comportements à corriger en privilégiant une attitude contrôlante à la limite punitive. De plus, ce sont principalement les enfants dérangeants qui sont la cible de la majorité des interventions. Parallèlement, leurs espoirs de voir progresser les enfants diminuent de décembre à avril. Ceci est particulièrement frappant pour les enfants 2 et 4 qui font une chute raide au niveau de l'évaluation et du pronostic. Il se peut que les possibilités de ces enfants aient été surévaluées au départ. Mais il est fort intéressant de noter que l'un a reçu peu d'attention (2) et que l'autre a été "surinvesti" (4) Ainsi au tableau 15, appendice L, on identifie 14 (phase 1) et 11 (phase 11) besoins pour l'enfant 2 contre 37 (phase 1) et 19 (phase 11) pour l'enfant 4. Au tableau 10, on applique zéro (phase 1) et zéro (phase 11) attitudes et/ou technique au premier contre 11 (phase 1) et 6 (phase 11) au deuxième. La performance de l'un et l'autre se dégrade mais pour des raisons différentes, l'enfant 2 reçoit peu d'attention et l'enfant 4, trop d'attention. Les progrès de ce dernier n'étant, sans doute, pas en rapport avec la quantité d'énergie investie par les deux intervenants, on désespère de la voir évoluer. Dans les deux cas, on n'a pas planifié les progrès étape par étape en fonction des besoins et des capacités des enfants, ni évaluer les progrès d'une manière précise (page 116) mais plutôt en fonction du vécu de l'intervenant. Ceci nous fait voir un des dangers d'une approche trop subjective et trop globale. Danger particulièrement grave, car il confirme l'enfant dans son statut de "mauvais sujet" (enfant 4, agressif) ou de "bon à rien" (enfant 2, retard cognitif), statut qui sera transmis aux autres enseignants et aux autres élèves.

Or justement l'un des risques de l'intégration est que l'enfant soit identifié, dès le départ, comme le mauvais élève. Pour essayer de combattre cette tendance, il faut donc donner à l'enseignant des moyens d'évaluer les besoins des enfants, de planifier les objectifs pour chaque enfant d'une manière précise et opérationnelle et de mesurer ses progrès d'une manière consistante.

Enfin, il faut organiser l'intégration progressive en se basant sur des critères précis, déterminés à l'avance.

Pour conclure cette discussion, nous allons résumer les principales recommandations dans la rubrique du même nom (6).

5. Impact social

Mesures prises pour informer les parents, les maîtres et les élèves de la nature et de la portée de ce projet

Dès le début du mois de septembre, une rencontre réunissant le personnel de direction de l'école, les jardinières et les professionnels non enseignants de la région centre et les deux seuls membres engagés de l'équipe de recherche, a été organisée pour informer de la nature et des objectifs du projet ainsi que des critères d'admissibilité à la maternelle d'intégration.

Durant la période de sélection, les membres de l'équipe ont contacté les parents des enfants candidats pour les informer de la nature de la maternelle, puis les ont rencontrés individuellement lorsque la candidature devenait plus sérieuse, afin d'obtenir des renseignements précis quant à l'histoire personnelle et l'environnement de l'enfant et aussi quant à l'attitude, le désir de collaborer et les attentes des parents. A la mi-décembre, les intervenants ont rencontré individuellement la plupart des parents afin de les informer de l'évolution de l'enfant mais également afin d'obtenir des indications sur des changements éventuels ou tout simplement du déroulement de la vie de l'enfant à la maison.

6. Recommandations

Le projet maternelle intégration présente de nombreux aspects positifs et innovateurs mais il est difficilement réalisable sous sa forme actuelle si l'on ne tient pas compte de plusieurs impératifs:

1. S'assurer, dès le départ, de l'accord de tous les membres de l'équipe avec la philosophie de base du projet et les moyens de l'actualiser.

2. S'assurer que les intervenants directs soient déjà entraînés aux techniques proposées et au travail d'équipe.

3. Fournir des données plus précises sur le processus d'intégration tant au niveau de la sélection des professeurs des classes d'accueil, de leur formation (quand, comment) qu'au niveau du nouveau ratio de la classe d'accueil et des services professionnels donnés aux enfants par la suite. Et connaître dès le départ les dispositions administratives qui s'y rattachent.

Cependant devant l'impossibilité fort probable de réaliser tous ses objectifs en une seule année et aussi devant les dispositions très mitigées de l'école à embarquer dans le projet de recherche, nous pensons que le projet aurait plus de chances d'aboutir à ses fins, i.e. renseigner sur les caractéristiques d'une intégration réussie, si l'on fait les transformations suivantes:

1. Séparer les deux objectifs généraux, i.e. que l'on développe d'abord une intervention axée sur l'apprentissage par l'utilisation et le développement des capacités et des aptitudes des enfants et qu'ensuite, l'on se centre sur l'intégration avec des moyens prêts à fonctionner.

Mais, cela suppose:

2. que l'on se donne le temps de choisir une école et des enseignants désireux et capables de s'engager dans un processus de recherche.

3. que l'on forme les membres de l'équipe de recherche au travail en équipe mais aussi aux nouvelles méthodes et techniques. Ceci s'adresse également aux enseignants des classes d'accueil.

4. que l'on mette en route plusieurs projets d'intégration pour que l'on puisse comparer l'efficacité de plusieurs formules (intégration totale ou progressive) mais aussi se garantir le succès d'au moins une entreprise sur plusieurs et enfin mieux identifier les facteurs personnels.

5. que l'on étale la recherche sur plusieurs années.

8. REFERENCES

AUDIBERT, S., BOLDUC, S. DAOUST, L., GAGNON, N. (1980). Le Bilan Fonctionnel: une formule d'aide pour l'élève qui a des difficultés, 3e version. Direction générale du développement pédagogique, ministère de l'Education du Québec.

BECKER, W.C., MADSEN, C.H. Jr., ARNORD, C.R. et THOMAS, D.R. (1967). The contingent use of teacher attention and praise on reducing classroom behavior problems. Journal of Special Education, 1, 287-307.

BLOOM, L., LAHEY, M. (1978). Language Development and Language Disorders. John Wiley & Sons Inc.

BORNSTEIN, Ph. H, QUEVILLON, R.-P. (1976). The effects of a self-instructional package on overactive preschool boys. Journal of applied Behavior Analysis, 9, 179-188.

BRICKER, D., CASUSO, N. (1979). Family involvement: a critical component of early intervention. Exceptional children, 46, 108-115.

BRONFENBRENNER, U. (1975). A report on longitudinal evaluations of preschool programs. Vol. 11: Is early intervention effective? Washington, D.C. DHEW Publication No (OHD) 76-30025.

BROUILLETTE, D., GETTY, L., LACOMBE, D. (1980) Le langage de votre enfant ... c'est votre affaire. Ed. Prolingua.

BRUNER, J., OLVER, R., GREENFIELD, P. et al. (1966) Studies in cognitive growth. New York: Wiley.

C.E.C.M. Structures et fonctionnement, octobre 1978.

C.E.C.M. Statistiques de la clientèle scolaire, septembre 1980.

CHRISTOPHERSEN, E. (1979). The family training program: intensive home based family-centered parent training. Education and treatment of children, 2, 287-292

DANSEREAU, M. GLEN-BEDARD, S. (1979). Programme opérationnel d'éducation de la maturité émotive (P.O.E.M.E.), Rapport de recherche, Bureau de la consultation personnelle, C.E.C.M.

FORNESS, St. R. (1976), Looking: use of classroom observation in early identification, in Rutherford, R. and Buckhalt, J. (Eds.) Distinguished lectures in special education. Los Angeles: University of Southern California, 19-41.

FORNESS, St. R. (1976). Procedures for classroom observers. University of California, Los Angeles. Article inédit.

FORNESS, St. R. (1977). A transition model for placement of handicapped children in regular and special classes. Contemporary Educational Psychology, 2., 37-49.

FORNESS, St. R. (1979). Clinical criteria for mainstreaming middly handicapped children. Psychology in the schools, 16, 508-514

GAGNE, Y., MONTAMBEAULT, R., OUELLET, Y., ARCHAMBAULT, J. (1978) Hyperactivité-inhibition. Un guide d'intervention. Programme Modif, Bureau de psychologie, Division des services spéciaux, Service des études, C.E.C.M.

GAUTHIER-GOULET, D., PARTS, C., ROBERGE, D. (1979). Programme d'entraînement des parents à la stimulation du langage de leur enfant. Université de Montréal, Ecole d'orthophonie et d'audiologie, Faculté de médecine. Document inédit.

HART, B. RISLEY, T.R. (1975). Incidental teaching of language in the preschool. Journal of Applied Behavior Analysis. 8, 411-420

HOBEN, Mollie (1980). Toward integration in the mainstream. Exceptional children, 47, 100-105.

INGRAM, D. (1976). Phonological Disability in Children. London: Billing and Sons Limited.

JOHNSON, D., JOHNSON, R.(1980). Integrating handicapped students into the mainstream. Exceptional children, 47, 90-98

KAGAN, J., MESSER, S. (1975). A reply to "Some misgivings about the Matching Familiar Figures Test as a measure of reflection-impulsivity". Developmental Psychology, 11, 244-48

KAWII, C.K. et DEVRIES, R. (1975). Piaget for early education. In R.K. Parker (Ed.), The preschool in action. Boston: Allyn & Bacon.

KENDLER, H. (1971). Environmental and cognitive control of behavior. American Psychologist, 26, 962-973.

MC CAFFREY, A. (1976). Talking in the classroom: how can we teach children to use language? New-York. Speech and Hearing Association Convention.

MEICHEMBAUM, D., GOODMAN, J. (1971). Training impulsive children to talk to themselves: a means of developing self-control. Journal of abnormal Psychology, 77, 115-126.

MEICHEMBAUM, D. (1977). Cognitive Behavior Modification: An integrative approach. Plenum Press, New York.

MUCCHIELLI, R. (1975). Le travail en équipe. Paris: les Editions E.G.F.

MUMA, J.R. (1978). Language handbook. Prentice Hall, Inc.

NESPOULOS, J.L. (1977).

O'LEARY DUBEY (1979)

PAQUETTE, H. (1978). Guide d'observation et d'intervention à l'usage des éducateurs du préscolaire. Institut de recherches psychologiques, Montréal.

PIAGET, J., GARCIA, R. (1971). Les explications causales. Paris: Presses Universitaires de France.

P.P.M.F.-U.Q.A.M. 1980 Phase 11 - Communication orale, LIN 3030 - Communication orale, document 1V, les types de discours. Responsable: Claire Asselin; adaptation: Claire Asselin, Rachel Bédard, Anne Mc Laughlin.

SCHULMAN

SIGEL, I. (1971) Language of the disavantaged: the distancing hypothesis. In Language training in early chilhood education, ed. C. Lavatelli. Urbana. University of Illinois.

TOUGH, J. (1977). The Development of meaning. London: Unwin publishers.

WALL, Sh. M., PARADISE, L.V. (1980) Assessing social interaction patterns in school setting. Education and treatment of children, 3, no 3, 259-270

WITKIN, H., DYK, R., FATERSON, H., GOODENOUGH, D, HARP, S. (1962) Psychological differenciation. New-York: Wiley.

9. SOMMAIRE DU PROJET

Le projet maternelle intégration s'adresse aux élèves de cinq ans dont les difficultés d'adaptation et d'apprentissage sont telles qu'ils ne peuvent s'intégrer dans un cadre scolaire normal. Ses objectifs sont les suivants:

1. Développer un modèle d'intervention axé sur l'intégration à l'intérieur de l'école publique pour les enfants d'âge pré-scolaire en difficulté grave d'adaptation.

2. Programmer une intervention axée sur l'apprentissage par l'utilisation et le développement des capacités et des aptitudes de l'enfant, et non pas sur ses lacunes.

Les sept élèves sélectionnés pour la maternelle intégration, forment une classe spéciale dans l'école Madeleine-de-Verchères. Cette école, située dans la région centre de la C.E.C.M., compte 527 élèves répartis en 27 classes.

L'équipe de recherche qui a participé à ce projet est composé d'une jardinière et d'un psycho-éducateur à plein temps, d'une orthophoniste et d'une psychologue à demi-temps, de deux responsables et d'un chercheur. L'équipe a travaillé en collaboration avec les organismes du M.A.S. à différents niveaux:

a) dépistage des enfants;

b) échanges d'information sur certains enfants;

c) collaboration directe d'une travailleuse sociale de Ste-Justine au programme de traitement de l'encoprésie.

La première étape du projet a consisté à dépister les enfants candidats à la maternelle intégration. A partir des informations recueillies près des parents, du M.A.S. et des professeurs mais aussi des observations faites en classe ou à la maison, les membres de l'équipe ont sélectionné les enfants à partir de cinq critères. Cette étape a également permis d'identifier les difficultés majeures des sept enfants, soient: problème de langage (7 enfants), hyperactivité (4 enfants), manque d'attention (3 enfants), agressivité (2 enfants), retard cognitif (2 enfants), retard moteur (2 enfants), encoprésie (1 enfant), inhibition (1 enfant).

Le modèle d'intervention développé présente certaines caractéristiques particulières au niveau de la forme et du contenu. Au niveau de la forme, son action s'appuie sur trois volets qui sont intereliés. Le premier consiste en une intégration progressive dans le système scolaire régulier. Le deuxième consiste à intégrer les parents à l'intervention créant ainsi une continuité famille-école. Le troisième volet concerne la collaboration étroite entre le M.E.Q. et le M.A.S. Au niveau du contenu, ce modèle présente les caractéristiques suivantes. Le projet doit être élaboré par tous les membres de l'équipe. De plus, chaque membre s'engage à enseigner, à apprendre et à travailler avec les autres au-delà des frontières traditionnelles de sa profession (trandisplinarité). Le projet, quant à lui, démarre par une période de mise en situation durant laquelle s'élaborent des activités préliminaires qui débouchent sur l'établissement d'un plan d'action pour chaque enfant. Enfin, les interventions systématiques sont amenées les unes après les autres, graduellement, pour permettre aux intervenants de les maîtriser. Pour que ce modèle, exigeant en soi, ait des chances de se réaliser, il faut que plusieurs conditions soient remplies. D'abord, il faut que les membres soient en accord avec la philosophie de base du projet, ensuite qu'ils désirent et soient capables d'adhérer à un tel modèle enfin qu'ils s'engagent dans un processus de formation au travail de collaboration.

L'intervention proprement dite se fait en deux temps. Pour répondre aux besoins identifiés des enfants, nous avons établi un plan d'action où, à chaque besoin correspond des moyens d'action qui comprennent: le comportement de l'intervenant et du groupe face à l'enfant en cause, la technique et/ou l'attitude à adopter et, enfin le contexte. Certains besoins ont fait l'objet de programmes spécifiques, appliqués d'une manière systématique d'autres ont fait l'objet de recommandations précises en attendent une plus grande systématisation. Pour élaborer chaque programme systématique qui a trait à un comportement spécifique, on procède de la manière suivante. D'abord, on définit la problématique en décrivant le comportement de l'enfant pour essayer d'en saisir la dynamique. Puis, on établit les objectifs d'une manière précise et opérationnelle.

Enfin, vient l'intervention qui s'échelonne sur trois étapes:

1. réaménagement au niveau de l'enfant;

2. réaménagement des éléments de l'environnement (mode de travail proposé à l'élève, activités d'apprentissage, comportements des intervenants face à l'élève);

3. techniques.

Cinq programmes ont été appliqués, il s'agit des programmes concernant le respect des consignes de routine, l'agressivité, le langage, l'encoprésie, l'attention et la concentration devant une tâche diversifiée. Le programme concernant la coopération n'a pu être mis à exécution.

Pour évaluer ce modèle d'intervention et d'organisation, nous avons utilisé:

a) le bilan fonctionnel,

b) quatres grilles d'observation,

c) deux questionnaires,

d) un protocole d'évaluation du langage,

e) deux rapports écrits (cahier de bord et procès-verbaux).

La fin prématurée de l'expérimentation ne nous permet pas d'exposer les résultats d'une manière complète et satisfaisante, d'une part, parce que certains objectifs n'ont pu être réalisés (parents et intégration) et, d'autre part, parce que des mesures objectives post-test des programmes en cours d'application n'ont pu être faites. Il est donc difficile d'évaluer les progrès des enfants d'autant plus que l'application des programmes et des techniques proposées n'a pas été faite d'une manière régulière ni consistante. Cependant, à défaut de résultats, l'analyse du fonctionnement de l'équipe et quelques données sur la formation des intervenants nous permettent de voir les limites de ce modèle et faire des mises en garde en ce qui concerne la recherche dans les écoles et surtout l'intégration.

En fait, le projet maternelle intégration présente de nombreux aspects positifs et innovateurs mais il est difficilement réalisable sous sa forme actuelle si l'on ne tient pas compte de plusieurs impératifs:

1. S'assurer, dès le départ, de l'accord de tous les membres de l'équipe avec la philosophie de base du projet et les moyens de l'actualiser.

2. S'assurer que les intervenants directs soient déjà entraînés aux techniques proposées et au travail d'équipe.

3. Fournir des données plus précises sur le processus d'intégration tant au niveau de la sélection des professeurs des classes d'accueil, de leur formation (quand, comment) qu'au niveau du nouveau ratio de la classe d'accueil et des services professionnels donnés aux enfants par la suite. Et connaître dès le départ les dispositions administratives qui s'y rattachent.

Cependant devant l'impossibilité fort probable de réaliser tous ses objectifs en une seule année et aussi devant les dispositions très mitigées de l'école à embarquer dans le projet de recherche, nous pensons que le projet aurait plus de chances d'aboutir à ses fins, i.e. renseigner sur les caractéristiques d'une intégration réussie, si l'on fait les transformations suivantes:

1. Séparer les deux objectifs généraux, i.e. que l'on développe d'abord une intervention axée sur l'apprentissage par l'utilisation et le développement des capacités et des aptitudes des enfants et qu'ensuite, l'on se centre sur l'intégration avec des moyens prêts à fonctionner.

Mais, cela suppose:

2. que l'on se donne le temps de choisir une école et des enseignants désireux et capables de s'engager dans un processus de recherche.

3. que l'on forme les membres de l'équipe de recherche au travail en équipe mais aussi aux nouvelles méthodes et techniques. Ceci s'adresse également aux enseignants des classes d'accueil.

4. que l'on mette en route plusieurs projets d'intégration pour que l'on puisse comparer l'efficacité de plusieurs formules (intégration totale ou progressive) mais aussi de garantir le succès d'au moins une entreprise sur plusieurs et enfin mieux identifier les facteurs personnels.

5. que l'on étale la recherche sur plusieurs années.

10. BUDGET

10.1 Coût autorisé par le Ministère $48,000.00

10.1 Coût réel avec détail des dépenses

a) Dépenses encourues par la commission scolaire

b) Dépenses effectuées en vertu des sommes autorisées par le Ministère de l'Education

11. IDENTIFICATION

Noms des responsables du projet: Claire Comtois
Georges Ouellet

Nom du chercheur engagé par la commission scolaire et rédacteur de ce rapport: Mariette Hillion-Baune

Signature du directeur général: _____

Date: _____

12. RESOLUTION DU CONSEIL DES COMMISSAIRES DE LA COMMISSION SCOLAIRE.

APPENDICE A

Instruments de
dépistage

GUIDE D'OBSERVATION POUR LES ENFANTS

CANDIDATS AU PROJET

Maternelle d'intégration

NOM: _____ LIEU D'OBSERVATION: _____

DATE DE NAISSANCE: _____ DATE: _____

AGE: _____ OBSERVATEUR: _____

REFERE PAR: _____

1- ASPECT COGNITIF

a) Acquisition et prérequis

- motricité fine et globale
- orientation dans le temps et l'espace
- perception visuelle, auditive, mémoire
- langage: . compréhension
  . articulation
  . vocabulaire
  . expression
- schème corporel

b) Habiletés liées à l'apprentissage

- capacité d'attention et de concentration
- intérêt dans jeux libres, tâches structurées
- capacité de suivre les consignes
- suivre la routine
- méthode de travail (organisation

11- ASPECT AFFECTIF

- Expression des émotions - émotions ou comportements manifestes dominants
- Initiative
- Sens des responsabilités
- Autonomie

111- ASPECT SOCIAL

- Mode de communication

  . verbal
  . non verbal

- Relations avec les pairs

  . type: actif - passif
    soumis - dominé
    hostile - amical
    retrait - participation
  . participation au groupe
  . acceptation par le groupe
  . autonomie par rapport au groupe

- Relations avec l'adulte-enseignant

  . capacité de communication
  . autonomie par rapport à l'adulte

SYNTHESE

- Elements majeurs en termes de forces et de faiblesses

- Admissibilité de l'enfant à la maternelle d'intégration compte tenu des critères suivants:

  . âge: cinq ans
  . pas de scolarisation
  . appartenir à une des catégories définies à l'avance dans le projet
  . ne nécessite pas un équipement compliqué ou un enseignement spécialisé
  . capable d'un minimum d'interaction sociale qui lui permette de développer des relations avec enfants
  . handicaps pas trop sévères, possession d'un potentiel d'apprentissage qui permet d'envisager l'intégration dans une classe normale.

Guide pour l'entrevue avec les parents

Nom: _____ Date de l'entrevue: _____

Date de naissance: _____ Etaient présents: _____

Age: _____

Sexe: _____

1. Comment les parents voient les difficultés de l'enfant

   - Difficultés sont d'ordre:
     - . physique
     - . intellectuel
     - . psychologique
     - . social
     - . médical
   - Durée:
     - . apparition
     - . évolution
   - Tentatives de résolution des problèmes:
     - . quand?
     - . avec qui?
     - . actuellement, suivi par M.A.S. _____ ou autres _____

2. Histoire personnelle et sociale

   a) Information sur la vie pré-natale et natale

      - événements qui entourent la grossesse tant au niveau physique que psychologique
      - à la naissance: prématuré, poids, axphyxie, hépatite
      - condition de retour à la maison

b) Histoire de développement

- Stade oral:
  . quel type d'allaitement, réactions du bébé, quel type de mangeur
  . sommeil
- Stade anal:
  . quel âge se tient assis, marche, a commencé à se faire comprendre par mots, actuellement, réussit-il à se faire comprendre, comprend-il les explications qu'on lui donne
  . âge de la propreté (vessie, anal)
  . observations
- Stade phallique:
  . curiosité, exploration, intérêt pour la sexualité, spéaration de la mère, expérience scolaire, agressivité

c) Vécu actuel

- Quel genre d'enfant est-ce?: ce qu'il aime beaucoup, pas du tout, ses peurs, ses réactions fortes à, signes particuliers, qu'est-ce qui le rend content, triste, agressif, comment exprime-t-il ses émotions.
- Routine: description d'une journée: laver, repos, coucher, sommeil (durée, qualité).
- Réactions face à: la discipline (parents, école), l'école (exigences des parents), la sexualité (pose-t-il des questions sur la sexualité), au loisir (préférence, avec qui?), religion (importance de la religion dans la famille).
- Relations avec: les parents (travail, disponibilité de ceux-ci, de qui il est le plus proche), frères, soeurs, grands-parents, amis.
- Santé: maladie/accident, gravité, durée, réaction.
  audition: tests audiologiques
  vue: tests ophtalmologiques
- Evénements marquants dans la vie de l'enfant

3. Point de vue des parents

- sur les difficultés de l'enfant
- sur le programme de la maternelle d'intégration
- désir et capacité de s'impliquer avec l'enfant

APPENDICE B

Origines des difficultés
et type de difficulté
des candidats

Tableau 1

Nombre de candidats référés au projet
et source de référence
(N = 16)

Sujets	Référés par M.E.Q.[1]	Référés par M.E.Q	Référés par M.A.S.[2]	Orientation Acceptation	Orientation Autre
1	x			x	
2		x		x	
3		x		x	
4		x		x	
5	x			x	
6	x			x	
7		x		x	
TOTAL: 7	3	4		7	
8	x				Maternelle régu. + aide
9		x			Déménagé
10	x				Matern. rég. + aide
11	x				idem
12		x			idem
13		x			idem
14		x			idem
15	x				idem
16	x				Centre de jour
TOTAL: 9	5	4			9

1 M.E.Q.: ministère de l'Éducation du Québec
2 M.A.S.: ministère des Affaires sociales

Tableau 2

Identification des sujets de la
Maternelle d'intégration
(N = 7, octobre 1980)

Sujets	Sexe	Date de naissance	Âge	Origine de la référence	Ministère A.S. Dossier	Ministère A.S. Traitement actuel
1	M	75-05-29	05-04	École	Médical Psycholo.	Neurologie
2	M	74-10-31	05-11	École Infirmière	Médical Psycholo. Orthopho.	Orthophonie
3	F	75-05-22	05-04	École Infirmière	Médical	Neurologie
4	M	75-08-22	05-01	École	NIL	NIL
5	M	75-08-03	05-01	École Infirmière	NIL	NIL
6	F	74-11-06	05-10	École	NIL	NIL
7	M	74-03-18	06-06	École Travailleuse sociale	Médical Travail social	Counselling à la famille

Tableau 3

Spécification des difficultés des sujets

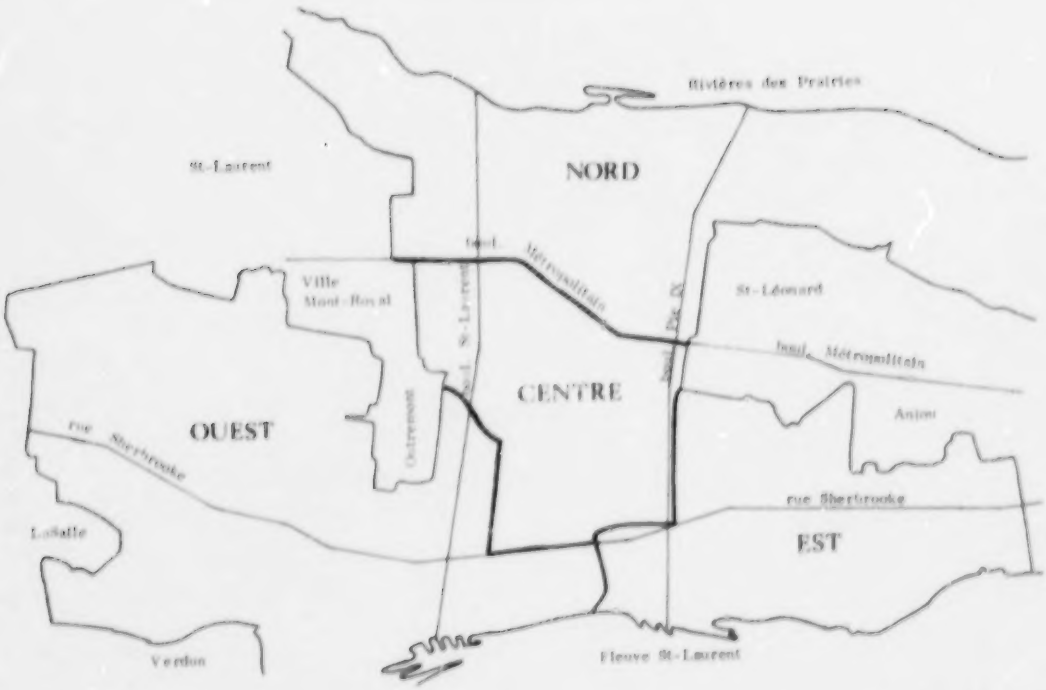
(N = 7)

Sujets	Difficultés au niveau des Habiletés et prérequis	Comportements
1	.Langage: pas de communication .Attention et concentration pauvres .Motricité fine: faible .Retard cognitif	hyperactivité agressivité
2	.Langage: communication difficile à cause d'absence de vocabulaire .Attention et concentration très pauvres .Retard cognitif	hyperactivité
3	.Langage: prononciation déficiente vocabulaire pauvre .Attention et concentration faibles	hyperactivité impulsivité
4	.Langage: articulation pauvre	hyperactivité agressivité
5	.Langage: mutisme	
6	.Langage: articulation pauvre	inhibition
7	.Langage: articulation pauvre vocabulaire immature .Motricité fine et globale: faible	encoprésie

APPENDICE C

Territoires et régions de la CECM

Territoire et régions de la C.É.C.M.



La Commission des écoles catholiques de Montréal, une des huit commissions scolaires du Conseil scolaire de l'île de Montréal, fait partie du système d'enseignement public du Québec et dispense l'enseignement de niveaux préscolaire, primaire et secondaire aux élèves domiciliés sur son territoire; celui-ci comprend, outre la ville de Montréal, celles de Montréal-Ouest, de Côte Saint-Luc, de Hampstead, de Westmcunt et de Montréal-Nord. La C.É.C.M. offre également aux adultes un programme complet de cours à temps plein et à temps partiel.

APPENDICE D

Echanges entre M.A.S. et M.E.Q.

HÔPITAL SAINTE-JUSTINE
DÉPARTEMENT DE PSYCHIATRIE
3100 Avenue Ellendale
Montréal, Québec H3S 1W3
Tél. 731-4931

Le 2 décembre 1980

Madame Mariette Hillion Baune,
Projet Maternelle d'intégration
Service aux étudiants
3737 Est, Sherbrooke,
Montréal
H1X 3B3.

Objet: Projet Maternelle d'intégration.

Chère Madame,

J'accuse réception de votre lettre du 20 novembre 1980 et je trouve fort heureux qu'une collaboration se dessine quant à votre projet. Vous utilisez déjà de façon non formelle les services de M. Robert Pauzé, psychologue au département et vous pouvez continuer à le faire. Je ne peux cependant, de façon spécifique, le libérer de ses activités cliniques. Il n'a qu'un demi-temps au département et il est très occupé au sein de son équipe et comme consultant à d'autres équipes du département.

Vous me disiez par ailleurs, lors de notre récente conversation téléphonique, que vous aimeriez rencontrer les responsables du Service des Soins de Jour afin de bénéficier de leur expérience. Ceux-ci reçoivent très bien votre demande et vous pourrez contacter le docteur Yvon Forget et/ou Monsieur Marcel Lapointe, respectivement chef et coordonnateur du service pour déterminer une première rencontre et préciser les modalités de la collaboration entre le service et votre projet de maternelle.

.... /

Je crois que des échanges entre divers intervenants oeuvrant auprès d'enfants perturbés peuvent être avantageux et favoriser de meilleurs soins à ces enfants et à ces familles.

Vous assurant d'une collaboration maximale en autant que nos ressources nous le permettent, je vous prie de recevoir, Madame, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

J. Jacques Breton m.d.

Jean-Jacques Breton, m.d.
Chef
Département de Psychiatrie.

C.C. docteur Yvon Forget,
Monsieur Marcel Lapointe.

JJB:tbb

LA COMMISSION
DES ÉCOLES CATHOLIQUES
DE MONTRÉAL

CÉCM

Le 28 novembre 1980

Madame Mariette Hillion
Psychologue

Objet: Compte rendu de la participation de l'infirmière au projet maternelle d'intégration.

Madame,

J'ai reçu votre lettre et le document intitulé maternelle d'intégration, qui est une expérience pilote en cours à l'école Madeleine-de-Verchères. C'est dans cette école, que j'exerce actuellement mes fonctions d'infirmière scolaire, sous l'autorité du département de Santé communautaire de l'hôpital St-Luc. Mon travail consiste à promouvoir la santé, par conséquent, je suis amenée à m'impliquer, en tant que personne ressource en matière de santé auprès de ces enfants fréquentant la maternelle d'intégration.

Au tout début, ma participation a consisté à dépister parmi les enfants d'âge pré-scolaire, qui m'ont été référés, ceux pouvant présenter des risques d'inadaptation scolaire soit à cause d'handicap physique, épilepsie, trouble de langage, hyperactivité. J'ai donc effectué une première collecte de données auprès des familles, à l'aide de visites à domicile, appels téléphoniques, rencontres à l'école, observation des enfants, contacts avec certains spécialistes (orthophoniste), hôpitaux, clinique de santé maternelle et infantile. Ces enfants ont été référés par la suite au psycho-éducateur du projet pilote.

Depuis septembre plusieurs échanges de données ont eu lieu entre le psycho-éducateur et le professeur de la maternelle, afin de coordonner les services que je peux offrir auprès des enfants. Il y a cinq champs d'activités où je compte intervenir au cours de l'année.

1° - Education sanitaire - Activités en hygiène dentaire - Nutrition

.../2

3737 est, rue Sherbrooke, Montréal, Qué. H1X 3B3 (514) 525-6311

2° - Prévention primaire: - Rédiger et maintenir à jour un dossier médico-scolaire pour chaque enfant.
- Vérifier les immunisations pour chaque enfant

3° - Prévention secondaire: - Dépister et contrôler à l'aide d'examen sommaire les maladies transmissibles.
- Informer et conseiller les parents dont les enfants présentent des problèmes.
- Evaluer les conditions physiques - Revue de santé fait par le médecin du D.S.C.
- Evaluer l'acuité visuelle et auditive.

4° - Prévention tertiaire: - Collaborer à l'intégration des élèves en milieu régulier.

5° - Premiers soins: - Répondre aux urgences
- Prodiguer les premiers soins
- Orienter la famille vers les ressources appropriées

Voilà ma participation au projet maternelle d'intégration.

Lucille Beauregard
infirmière
Département santé communautaire
Hôpital St-Luc

LB/mmb

LA COMMISSION
DES ÉCOLES CATHOLIQUES
DE MONTRÉAL

CÉCM

Mardi le 16 septembre 1980.

Objet: Projet Maternelle d'intégration

Monsieur le directeur,

Vous trouverez ci-joint un texte décrivant un projet-pilote financé par le ministère de l'Education, qui est en voie de réalisation à la C.é.c.M. Comme son nom l'indique, (Maternelle d'intégration), ce projet profitera à des enfants de cinq ans qui devraient normalement s'intégrer à une maternelle régulière, mais qui, à cause de difficultés graves d'adaptation, ne peuvent y fonctionner adéquatement. La maternelle d'intégration regroupera de six à huit enfants et sera desservie par une jardinière, un psychoéducateur, un orthophoniste et un psychologue. Comme vous pourrez le constater à la lecture du projet, la mesure décrite vise à l'intégration au secteur scolaire publique des enfants d'âge préscolaire. Les objectifs précis, le programme ainsi que le fonctionnement de la maternelle d'intégration en font un véritable projet-pilote.

Nous attirons particulièrement votre attention sur le fait que le projet de la C.é.c.M. implique une collaboration avec les institutions du m.A.s. et, c'est précisément ce point qui motive notre présente démarche. En tout premier lieu, nous aimerions vous signaler que vous pouvez référer un enfant à cette ressource à condition qu'il ait cinq ans, qu'il soit en difficulté grave d'adaptation et qu'il habite la Région Centre de la C.é.c.M. Vous pouvez signaler un enfant répondant aux critères de sélection, soit maintenant, soit plus tard dans l'année.

.../2

3737 est, rue Sherbrooke Montréal, Qué. H1X 2B3 (514) 525-6311

Dans un deuxième temps, nous aimerions obtenir votre collaboration face aux enfants qui seraient suivis par votre institution et qui fréquenteraient la maternelle d'intégration. A cet effet, nous souhaitons également que tout le personnel professionnel de votre équipe soient informés de ce projet.

Pour tous renseignements supplémentaires, vous pouvez me contacter à la C.é.c.M. au 525-6311, poste 386.

Georges Ouellet,
Responsable professionnel du
projet Maternelle d'intégration
Responsable du secteur de la psychologie
Bureau de la consultation personnelle.

GO/fbl
Pièce jointe.

Liste des hopitaux informés du projet

- Sainte-Justine
- Jean-Talon
- Marie-Enfant
- Maisonneuve-Rosemont
- Rivière-des-Prairies
- Montreal Children
- Saint-Luc

APPENDICE E

Tableaux relatifs au traitement de l'encoprésie

LISTE DES RECOMPENSES MATERIELLES

A) Récompenses que l'enfant recevra immédiatement après avoir éliminé à la toilette.

1- _____

2- _____

3- _____

4- _____

5- _____

6- _____

7- _____

B) Récompenses que l'enfant recevra immédiatement après avoir colorié 7 cases sur le tableau (récompenses un peu plus importantes).

1- _____

2- _____

3- _____

LISTES DES RECOMPENSES MATERIELLES

Ces récompenses sont obtenues contre un certain nombre de points. Ces récompenses ne peuvent pas être obtenus dans d'autres circonstances que celles mentionnées dans le contrat.

1- _____

2- _____

3- _____

4- _____

5- _____

6- _____

7- _____

LISTES DES RECOMPENSES SOCIALES

Il faut insister auprès des parents pour qu'ils précisent du mieux possible le type de renforcements sociaux qu'ils utiliseront à chaque fois que l'enfant éliminera à la toilette.

1- _____

_____

2- _____

_____

3- _____

_____

4- _____

_____

	EXERCICES				Fibres alimentaires.	Elimination hors des heures d'exercices		Propreté des vêtements.
	Après déjeuner	Après dîner	Après souper	Avant de se couche-		Une fois	Une fois	
DIMANCHE								
LUNDI								
MARDI								
MERCREDI								
JEUDI								
VENDREDI								
SAMEDI								

	Inscrire le ou les points mérités au fur et à mesure. Pour gagner un point il faut remplir les conditions du contrat.	TOTAL
DIMANCHE		
LUNDI		
MARDI		
MERCREDI		
JEUDI		
VENDREDI		
SAMEDI		

APPENDICE F

Techniques de l'enseignement incident

Première procédure d'enseignement incident: l'expansion

Pour faire cette procédure d'enseignement, il est très important d'avoir bien compris ce que l'enfant désirait vous dire et aussi d'adapter ses exigences au niveau de développement de langage de l'enfant.

Qu'est ce que l'expansion

Il s'agit de "modeler" une réponse verbale en réponse à l'initiation de l'enfant. Autrement dit, l'adulte reformule en mots l'énoncé de l'enfant que celui-ci ait pris la forme de sons isolés, de mots déformés, de gestes accompagnés de vocalisations, etc.

Ainsi l'adulte assure une étroite association entre le contexte présent et le désir de l'enfant selon la forme verbale qui traduit ce message. Plus l'enfant sera exposé à un modèle, plus cette association prendra de force. L'enfant apprendra peu à peu la forme verbale reliée à son intention de communication.

Pourquoi choisir l'expansion

Il s'agit là d'un des moyens qui pourra amener un changement dans les productions de l'enfant. Il a l'avantage de ne pas trop mettre de pression sur l'enfant. En fait, on ne lui demande rien; on ne fait que lui fournir une très bonne stimulation.

Quand utiliser l'expansion

Comme toutes les procédures d'enseignement incident, on utilisera l'expansion quand l'enfant initie lui-même un acte de communication, quand l'adulte est disposé à lui donner toute son attention et qu'il sait pouvoir réaliser le but du message. Si toutes ces conditions sont remplies, l'adulte cherche à comprendre le message. Quand il a compris, l'adulte peut faire de l'expansion avant de donner à l'enfant ce qu'il désire.

Comment faire de l'expansion

Il faut d'abord obtenir l'attention de l'enfant. Il faut que celui-ci regarde l'adulte. Ainsi par exemple, si l'enfant demande un avion qui est sur le dessus d'une armoire, l'adulte peut prendre l'objet, se placer à la hauteur de l'enfant, approcher l'avion près de son visage pour attirer le regard de l'enfant. Quand l'adulte a l'attention de l'enfant, il lui fournit le modèle en prenant garde de choisir une phrase de niveau approprié. En effet, son modèle doit se rapprocher le plus possible de l'énoncé de l'enfant et n'être que légèrement plus complexe. Si par exemple l'enfant ne fait que des mots isolés, la phrase du parent doit contenir que 2 ou 3 mots.

Exemple: Modèle approprié: E: "papa"

A: "papa arrive"

(E enfant)

(A adulte)

Modèle trop complexe:

E: "papa"

A: "l'auto de papa entre dans le garage, il est arrivé".

L'enfant ne saurait profiter d'un modèle trop complexe et il ne pourra sûrement pas l'imiter spontanément.

L'adulte donne donc le modèle lentement, sur un ton plaisant, afin que l'enfant soit intéressé et en saisisse bien tous les éléments. Il met de préférence son visage à la hauteur de celui de l'enfant pour que ce dernier voit bien les mouvements de sa bouche. Ceci se fait de façon naturelle sans exagération.

On cherche à mettre en évidence, grâce à l'intonation le mot-clé de la phrase, ou plutôt le ou les mots ou sons que l'on désire enseigner à l'enfant. Ainsi sans demander à l'enfant de produire quoique ce soit, on attire son attention sur un élément verbal qu'on désire lui voir acquérir. Après avoir donné le modèle et avant de fournir à l'enfant ce qu'il désire, l'adulte laisse passer quelques secondes afin de donner l'opportunité à l'enfant de chercher à imiter le modèle s'il le désire. Dans cette procédure, on ne demande pas à l'enfant de répéter mais on lui laisse la chance de le faire s'il le veut spontanément. L'enfant peut avoir l'intuition qu'on attend quelque chose de lui mais il ne sent aucune insistance de la part de l'adulte.

Si l'enfant cherche à imiter spontanément, il est important que l'adulte montre sa joie. Il le lui dira simplement: "très bien, je suis contente, tu m'as dis "je veux une pomme".

De toute façon, que l'enfant ait imité ou non il faudra toujours terminer l'interaction en fournissant à l'enfant ce qu'il a demandé pour que la communication soit un succès aux yeux de l'enfant.

Exemple complet de l'expansion

E: "p2/" en pointant une armoire: Initiation de l'enfant

: 1- donne son attention en le regardant, ouvrant l'armoire

2- cherche à comprendre le message à l'aide du contexte (gestes de l'enfant)
"tu veux une pomme?"

3- cherche à obtenir l'attention de l'enfant.

l'adulte prend la pomme, il se baisse à la hauteur de l'enfant et approche la pomme de son visage

4- donner un modèle approprié:

Il lui sourit, pointe son enfant et lui dit: "tu veux une pomme" en insistant sur le verbe "veux" qu'il voudrait enseigner à l'enfant

5- il attend quelques secondes pour laisser la chance à l'enfant d'imiter s'il le veut

6- il lui donne sa pomme en disant: "c'est bien, tu veux une pomme"

Deuxième procédure d'enseignement incident: Imitation

Qu'est ce que l'imitation?

L'imitation comme l'expansion présenté plus haut est une procédure d'enseignement pouvant être utilisé par l'adulte dans le cadre d'un programme d'enseignement incident. Dans l'imitation il s'agit, après avoir donné un modèle à l'enfant, de lui demander d'imiter ce modèle. C'est-à-dire, qu'on demande à l'enfant d'essayer de répéter le modèle qu'on lui a fourni en s'en rapprochant le plus possible. Ainsi l'imitation de l'enfant ne doit pas nécessairement être identique au modèle fourni. On espère cependant que son imitation sera la plus semblable possible.

L'importance de l'imitation dans le développement du langage

L'imitation joue un grand rôle dans tous les apprentissages de l'enfant. Le tout jeune bébé essaie déjà d'imiter les gestes, les mimiques, les sons de son entourage. Il imite les sons de sa langue, les intonations. A mesure que ses capacités s'affirment, il essaiera d'imiter des comportements de plus en plus complexes. Il essaie d'imiter des mots et des combinaisons de mots. L'imitation prend le plus souvent la forme d'un jeu pour lui. En imitant, il peut comparer sa propre production à celle du modèle et ainsi, modifier graduellement son énoncé pour se rapprocher du modèle fournit.

Quand utiliser l'imitation?

L'imitation comme les autres procédures d'enseignement incident est utilisée quand l'enfant initie lui-même un acte de communication et que l'adulte juge que le moment est propice pour faire de l'enseignement (bonne attention de l'enfant, disponibilité de l'adulte, renforcement disponible).

Il faut aussi enseigner par exemple, le nom d'un objet en présence de cet objet. Ainsi, l'enfant peut faire le lien concret entre l'objet et le nom de celui-ci. De même si on lui demande d'imiter une courte phrase comme "la poupée marche", il est bon de bien faire marcher la poupée devant l'enfant tout en lui fournissant le modèle.

Comment l'adulte peut-il faire de l'imitation?

Pour faire de l'imitation, nous passerons par les mêmes étapes préliminaires que dans l'expansion. Quand l'enfant initie un acte de communication et que l'adulte a décidé de faire de l'enseignement à cette occasion, il doit d'abord obtenir l'attention de l'enfant.

Ensuite il lui fournit le modèle relié à l'énoncé initiateur de l'enfant. Ce modèle doit être approprié et pas trop complexe pour l'enfant. Il doit accompagner l'objet décrit ou l'action citée.

Après avoir fourni le modèle, l'adulte attend quelques secondes pour voir si l'enfant imite seul. Si non, il lui pose alors une question qui devrait amener comme réponse le modèle fourni, exemple:

modèle: "c'est une poupée"

question: "qu'est ce que c'est?"

imitation attendue: "poupée"

Ensuite, si l'enfant a imité ou a tenté de reproduire le modèle, l'adulte le félicite. Il lui souligne qu'il est content de lui parce qu'il a dit tel ou tel énoncé et enfin, il fait en sorte que le but de l'acte de communication soit atteint (si l'enfant avait fait une demande, il lui fournit l'objet demandé).

Si l'enfant n'a pas imité, l'adulte ne doit pas mettre trop de pression sur lui. Il ne faut jamais perdre de vue que le plus important est que la communication demeure agréable et motivante pour l'enfant. Donc, s'il n'a pas imité après la question, l'adulte redonne le modèle et fournit à l'enfant l'objet demandé. Ainsi la communication demeure un succès aux yeux de l'enfant. L'interaction a été brève et positive: l'enfant a obtenu l'objet désiré et l'attention de l'adulte. A une autre occasion, l'adulte pourra faire un nouvel essai et l'enfant y participera sans anxiété.

Voici un exemple complet d'imitation:

1- Enfant initie: / oul / (en faisant rouler un camion)

2- Comprendre le message: sans problème ici avec le contexte

3- Obtenir l'attention de l'enfant: l'adulte prend un camion, demande à l'enfant de regarder

4- Donner le modèle: l'adulte dit en faisant rouler le camion "le camion roule"

N.B. il insiste sur camion pour amener l'enfant à imiter une phrase de deux mots.

5- Attendre quelques secondes au cas où l'enfant imiterait spontanément

6- Poser la question qui devrait amener l'imitation en faisant rouler à nouveau le camion il demande: "qu'est ce qui se passe?"

7- Si l'enfant imite: par exemple s'il dit: "ion oul", il le félicite: "C'est bien, tu as dit "le camion roule" et il lui donne le camion pour qu'il le fasse rouler lui-même.

. si l'enfant n'imite pas: il n'insiste pas et il lui redonne le modèle "regarde le camion roule", ensuite il lui donne le camion pour qu'il le fasse rouler lui-même.

Mise en garde sur les exigences à avoir face au comportement d'imitation de l'enfant

Si l'enfant se refuse à imiter pour quelque raison que ce soit, il faut au début encourager l'imitation pour l'imitation. L'adulte doit encourager la moindre tentative d'imitation de l'enfant, même si sa tentation ne ressemble pas du tout au modèle fourni. On encourage l'enfant par des sourires, des gestes d'affection, des approbations verbales.

Pour les enfants qui acceptent d'imiter, les adultes doivent toujours se rappeler que les progrès se font par étapes successives. Il ne faut pas attendre que l'enfant imite parfaitement le modèle pour l'encourager. Toute modification dans le sens d'une amélioration est encourageante et l'enfant doit sentir que l'adulte est fier de le voir faire des progrès.

Troisième procédure d'enseignement incident: Incitation

Qu'est ce que l'incitation:

Elle consiste à inciter l'enfant à énoncer le modèle fourni. Pour cela, on lui facilite la tâche en lui donnant des indices pour l'aider à imiter le mot ou l'expression du modèle.

Quand utiliser l'incitation?

Cette technique est employée dans le cas où l'enfant semble incapable d'imiter directement un modèle. Elle est particulièrement utile dans les cas où l'enfant s'oppose à toute forme de demande directe, dans les cas où il se biffe devant un ordre.

L'incitation a aussi l'avantage de prendre des formes variées, elle peut facilement se transofrmer en un espèce de jeu avec les mots.

Comment faire de l'incitation?

Quand l'enfant a initié, l'adulte donne le modèle, il attend quelques secondes, puis il pose une question en vue d'obtenir le modèle donné, ensuite, il peut choisir entre plusieurs façons d'inciter cette réponse verbale attendue.

Les différents types d'incitation possibles sont:

1- Présenter une partie du mot.

Exemple: C'est une au ..... (auto)

Tu en veux en .... (encore)

2- Fournir une phrase porteuse

Exemple: "papa conduit une .... (auto)"

3- Présenter un choix entre deux réponses

Exemple: "papa conduit un camion ou une auto?"

4- Présenter une opposition évidente à l'aide d'une phrase à trou.

Exemple: "Ce n'est pas chaud, c'est ... (froid)"

5- Décrire l'objet ou l'action tout en ne le nommant pas.

"C'est comme si tu marchais très vite comme çà" (courir)

6- Faire une relation qui est rattachée au vécu immédiat de l'enfant. "Ah, c'est de la même couleur que le chandail que grand-maman tricote..."

Quand l'adulte a fait un de ces types d'incitation, il attend pour voir si l'enfant fournira la réponse demandée. S'il le fait, il le renforce immédiatement et lui fournit dans certains cas l'objet convoité. Si au contraire l'enfant n'imite pas, l'adulte comme dans les autres procédures lui redonne le modèle et lui fournit l'objet si nécessaire.

Exemple complet d'un type d'incitation:

1- L'enfant initie: "encore" en pointant des blocs
2- Fournir le modèle: "tu veux encore des blocs"
3- Attendre quelques secondes
4- Question d'imitation: "Qu'est ce que tu veux?"
5- Incitation: "Encore des balles, ou encore des blocs?"
6- Réponse de l'enfant: "Encore blocs"
7- Renforcement: "Oui c'est ça tu m'as dit encore des blocs, tiens voilà encore des blocs"

Lui donner d'autres blocs.

Si en 6 l'enfant n'imite pas, l'adulte lui redonne le modèle et lui fournit les blocs demandés.

APPENDICE G

Préintervention des intervenants directs

Préintervention

EVALUATION

Les deux sous-groupes que nous nommerons A et B se différencient comme suit: le groupe A étant les enfants qui ont un rythme plus rapide d'apprentissage par rapport à B et qui peuvent acquérir plus d'autonomie face à leurs apprentissages.

Le groupe B étant les enfants qui font les apprentissages beaucoup plus par expérimentation sensori-motrice ou par imitation, ou par globalisation, c'est-à-dire, qu'ils retiennent plus l'ensemble d'une situation que le particulier.

Groupe A comprend les enfants 3, 4, 5, 6 et 7.

Groupe B comprend les enfants 1 et 2.

NATURE DES DIFFICULTES

Nous ne décrirons pas ici les moyens mis en oeuvre pour répondre aux besoins affectifs des enfants; mais plutôt les aspects cognitifs visés par la pédagogique. Ces aspects sont:

a) schéma corporel,

b) organisation spatio-temporelle,

c) préécriture, prélecture, précalcul.

Voici maintenant les niveaux des sous-groupes relativement aux trois aspects visés.

A) Niveau des sous-groupes

Groupe A

a) Les enfants de ce groupe ont une certaine connaissance de leur schéma corporel; ils peuvent identifier quelques parties de leur corps; ils peuvent aussi utiliser la connaissance qu'ils en ont pour généraliser leur activité. Ils sont capables de se donner quelques buts simples dans leur action.

b) Les enfants de ce groupe arrivent à s'organiser dans le temps et dans l'espace à l'intérieur d'une structure donnée. S'ils ne sont pas organisés, ils arrivent mal à le faire d'eux-mêmes car ils changent constamment de jeu et d'endroit. Ils peuvent vivre une courte période d'activités de quelques minutes mais ils passent rapidement à autre chose. Ils reconnaissent cependant des points de repère familiers dans le déroulement de leurs activités à l'école.

c) En préécriture, prélecture et précalcul, ils montrent des capacités de faire des apprentissages. C'est surtout en préécriture qu'il est facile d'identifier les progrès. Ils commencent à découper, colorier, coller, dessiner. En prélecture et précalcul, ils sont capables de quelques rudiments très simples dans l'association, la perception, l'organisation et l'orientation.

Groupe B

a) Presque tout apprentissage arrive à se faire par expérimentation motrice. Les enfants de ce groupe peuvent identifier quelques parties de leur corps mais l'apprentissage qu'ils feront de la connaissance de leur schéma corporel sera beaucoup plus lent. Même la connaissance qu'ils ont de leur corps n'est pas toujours généralisée à une autre activité. Ils font très peu de jeux symboliques.

b) Même à l'intérieur d'une activité où le temps et l'espace sont limités, ces enfants n'arrivent pas à s'organiser et à poursuivre des buts; il faut constamment les recentrer sur la réalité. Sans structure et sans accompagnement, ils ne tiennent pas beaucoup compte de la réalité temps et espace. Ils reconnaissent quelques actions les unes par rapport aux autres à cause des points de repère familiers et immédiats, par exemple: quand on termine l'activité causerie, c'est la psychomotricité.

c) Ces activités présentent moins d'attrait pour ce sous-groupe à cause de leur capacité d'apprentissage qui est moindre que celle du groupe A et du fait qu'ils n'en saisissent pas toujours les buts. Dans les activités de préécriture, comme découpage, collage, ils arrivent à le faire mais à la condition que ça ne demande pas trop de précision. Ils arrivent à coordonner deux actions comme mettre la colle sur un papier et le coller sur un carton. Les activités concernant la prélecture, précalcul présentent moins d'intérêt pour eux. Mais nous n'avons pas évaluer plus précisément ces domaines.

Les objectifs de l'intervention

Précisons d'abord qu'il s'agit de faire un choix d'activités répondant aux besoins particuliers des enfants et cela, dans le contexte de l'intégration en milieu scolaire. Nous considérons ici les difficultés ou niveau identifié pour les sous-groupes A et B concernant le schéma corporel, l'organisation spatio-temporel et les apprentissages en préécriture, prélecture et précalcul.

1) Nous considérons ici les deux sous-groupes sachant que B est à un niveau inférieur par rapport au groupe A.

a) Schéma corporel

Développer ses capacités et la connaissance de son corps.

Capacités: ce qu'il peut faire avec son corps: les habiletés motrices (motricité fine et globale)

Connaissance: identifier les parties de son corps.

b) Organisation spatio-temporelle

Aider l'enfant à se situer et à s'organiser dans le temps et dans l'espace face à sa vie à l'école. Ce qui comprend la réalisation d'activités, les moments et les lieux. Tout cela dans le but de favoriser le développement de ces notions chez l'enfant.

Groupe A

Pour ces cinq enfants, les défis peuvent être les mêmes soit: rassembler les pièces du casse-tête ensuite coller chaque pièce et bien les assembler sur le carton puis, au choix, de colorier le dessin ainsi formé.

Groupe B

Pour ces deux enfants, les défis peuvent être différents par exemple: Les pièces du casse-tête sont taillées de manière à ce qu'elles aient beaucoup de relations entre elles (couleur, formes plus facilement associables, etc.). De plus, les formes des morceaux sont déjà tracées sur le carton. Dans ce cas, les enfants ont plus de points de repère, ce qui rend leur tâche réalisable, pour ce qui est de leur niveau.

Ajoutons qu'un modèle du casse-tête est affiché pour que les enfants des groupes A et B puissent s'y référer. De plus, procédant de cette manière, nous tentons de donner un sens à la production fine qui est la même pour tous et de faire vivre un succès.

Voici maintenant le type d'intervention adoptée en regard des objectifs fixés et cela à l'intérieur des activités proposées.

a) Schéma corporel: activité de psychomotricité

La durée de l'activité est d'une demi-heure par jour. Le local est spécialement aménagé, les planchers sont complètement recouvert de matelas. Le matériel comprend: Une fosse de réception, six billots gonflables, deux bornes de grosseurs différentes, un matelas incliné, un cylindre en caoutchouc mousse.

Groupe A

Déroulement: L'enfant fait des exercices libres dans le but de faire une mise en relation, un réchauffement: courir, sauter, etc. Ensuite, les enfants doivent se trouver des jeux; s'ils ne le font pas, on leur présente des jeux et des exercices. Puis on termine par un jeu plus calme.

Groupe B

Déroulement: La période de mise en relation est la même que pour le groupe A mais par la suite, l'enfant doit apprendre à différencier les parties de son corps en l'obligeant à les montrer et à nommer ce dont il se sert pour faire les exercices particuliers tels ramper, sauter, etc.

Schéma corporel: activité dirigée

Cette activité se fait à raison d'une ou deux fois par semaine. Elle a lieu dans la classe au coin bricolage. Le matériel comprend: du papier, des ciseaux, du carton, de la colle et des crayons, etc.

Les activités sont graduées par étape de réalisation. Nous viserons l'acquisition de la connaissance des parties du corps et le développement de la motricité fine, de la coordination visuo-motrice.

Les étapes pour les deux sous-groupes sont les suivantes:

a) Placer certaines parties découpées du corps (jambes, bras, corps, tête) dans un croquis dessiné à l'avance sur un carton.

b) Placer toutes les parties découpées du corps dans un croquis dessiné à l'avance sur un carton.

c) Placer toutes les parties du corps mais sans croquis.

d) Découper et placer les parties du corps mais sans croquis.

e) Dessiner les parties du corps.

Dans ces exercices, le groupe A a acquis les quatre premiers niveaux, tandis que le groupe B a acquis le premier niveau.

Schéma corporel: activité causerie

Il s'agit, dans cette activité, d'identifier les parties du corps par des comptines, des chants, des danses.

Les deux groupes participent à cette activité, mais il n'y a pas de défi particulier pour le groupe B par rapport au groupe A.

Schéma corporel: jeux libres

Dans cette activité, l'intervenant utilise les situations de jeu pour identifier les parties du corps. Il s'agit aussi de créer des activités de jeu ou des activités particulières pour aider l'enfant à être conscient des parties de son corps. L'intervenant procède ici de manière plus individualisée.

Schéma corporel: activité habillage

La technique utilisée dans cette activité est le renforcement verbal, de manière non constante de la part des intervenants.

b) Organisation spatiale et temporelle

Nous considérons que c'est d'abord en vivant une organisation spatio-temporelle stable et structurée que l'on favorisera l'acquisition de ces notions chez ces enfants.

a) Au début, chaque enfant a son espace.

b) L'horaire et le lieu ne changent pas.

c) Le déroulement et les séquences même des activités restent sensiblement les mêmes.

d) Il est important de renforcer verbalement les enfants en annonçant les séquences et les lieux. Par la suite, faire verbaliser les enfants pour qu'ils situent les actions les unes par rapport aux autres.

Les objectifs sont les mêmes pour les deux sous-groupes. On peut cependant ajouter que le groupe B doit être beaucoup plus supporté pour s'organiser dans le temps et dans l'espace qui lui sont assignés.

c) Préécriture, prélecture et précalcul

Pour ce qui concerne la préécriture, nous avons suivi des étapes visant à développer surtout la motricité fine et la coordination visuo-motrice comme prérequis.

Préécriture

Les apprentissages se sont faits surtout à l'intérieur des activités dirigées: découpage, collage, coloriage, dessin, graphisme. A l'intérieur de ces activités, il a fallu graduer les défis de la manière suivante.

- Découpage

  . Découper avec les doigts (découper de gros morceaux puis graduellement des petits morceaux).

  . Exercices avec les ciseaux; découper dans le papier sans s'attarder à la forme.

  . Découper en suivant une ligne simple (une droite).

  . Découper en suivant une forme simple tel un triangle qui est en fait composé de trois droites.

  . Découper en suivant une forme plus complexe comme un rond ou un contour.

  . Découper en suivant une forme aux contours variés, comprenant des droites et des ronds.

- Collage

  . Comment coller.

  . Coller quelques morceaux de papier à l'intérieur d'un dessin.

  . Coller du papier bouchonné ou coller en rassemblant les pièces d'un dessin sur une feuille.

- Coloriage, dessin, graphisme

  . Avec une feuille vierge et des crayons de cire, l'enfant fait le dessin qu'il veut (il crayonne) ou ce qu'on lui demande.

  . Utilisation du crayon feutre.

  . Peinture tactile avec les mains ensuite avec les doigts.

  . Peinturer avec le pinceau en se servant de la gouache en pain.

  . Utilisation des crayons de cire ou de feutre pour colorier à l'intérieur d'une forme.

  . Avec le crayon de plomb, l'enfant peut suivre une ligne ainsi que des formes. Il peut aussi dessiner des formes comme le carré, le cercle, le triangle.

Dans ces exercices, les groupes A et B ont acquis.

Groupe A

Découpage: 4 des 5 enfants ont atteint le niveau 5. Le niveau 6 reste à acquérir. Le dernier enfant arrivé (7) est au niveau 3.

Collage: les 3 niveaux sont atteints pour les 5 enfants.

Coloriage, dessin, graphisme: 4 des 5 enfants ont atteint le niveau 6. L'enfant 7 a atteint le niveau 4.

Groupe B

Découpage et collage: les enfants de ce sous groupe ont acquis le niveau 3.

Coloriage, dessin, graphisme: les enfants de ce sous-groupe ont acquis le niveau 4.

Prélecture

La prélecture comprend la perception, l'organisation, l'orientation, la mémoire visuelle ainsi que les notions spatiales et temporelles. C'est surtout à l'intérieur des jeux libres que nous avons travaillé ces notions. Il y a ici encore une gradation dans la complexité du matériel utilisé. Ces jeux sont:

a) Encastrements simples à une forme.

b) Encastrements décroissants à une forme mais de différentes grandeurs.

c) Casse-tête, jeu de colorédo, jeu de construction (Locs Blocs géants, Lego, Beau Fix, quilles, etc.)

Groupe A

Les enfants de ce sous-groupe arrivent à faire la majorité de ces activités, seuls les casse-tête plus complexes demeurent un défi pour eux. Ils sont capables de symbolisation avec les jeux de blocs et de colorédo.

Groupe B

Les enfants de ce sous-groupe arrivent à faire les encastrements. Dans les jeux de construction, on remarque qu'ils ne font pas de production symbolique.

Précalcul

La sériation, la classification, la numération, la quantification, et les associations.

Nous n'avons pas assez de données pour évaluer ou pour parler de la démarche des enfants sur ces points.

Les deux dernières activités dont nous venons de parler, soit: prélecture et précalcul, n'ont pas été tellement approfondies. C'est donc dire que nous nous sommes beaucoup plus attarder au schéma corporel, à l'organisation spatio-temporelle et à la préécriture. Les autres priorités ont été de permettre aux enfants de s'adapter à l'école en leur faisant acquérir un mode de vie les rendant plus disponibles à l'apprentissage. Ils ont donc passé par différentes étapes, telles que l'acquisition d'une routine, d'une structure d'activités, de codes, de consignes, etc.

APPENDICE H

Bilan fonctionnel

Texte tiré de: John R. Muma, Language Handbook, Prentice-Hall, Inc., 1978.

Aspect cognitif considéré	Définition des processus cognitifs impliqués	Evaluation	Intervention
Processus iconique / symbolique	1. iconique: attention à des variables perceptuelles variées et stables 2. symbolique: orientation pour les classes fonctionnelles des choses.	c.f. M.A.P. processus prédominant plutôt qu'exclusif . 18 essai dans lesquels l'enfant paire 2 images sur 3 selon un attribut (couleur ou forme) ou une fonction . 12 ou + réponses pour déterminer la prédominance.	Organiser l'intervention par rapport au processus prédominant. Si l'enfant est au stade iconique, enrichir et varier le répertoire des variables perceptuelles pour pouvoir accéder au processus symbolique.

ect cognitif considéré	Définition des processus cognitifs impliqués	Evaluation	Intervention
mence ou présence règles dans apprentissage	Capacité d'organiser l'expérience et d'en changer l'orientation	Procédure du M.A.P.	- Pour l'enfant qui ne possède pas de règles d'organisation, l'intervention consiste: . à développer des habiletés de classification; . à diversifier ses expériences motrices (action patterns) et à varier les étiquetages des objets, actions et relations; . à identifier et à exploiter les mécanismes de médiation. - Pour l'enfant qui possède des règles, l'intervention sera basée sur les différentes stratégies de "problem solving"

Aspect cognitif considéré	Définition des processus cognitifs impliqués	Evaluation	Intervention
Tempo cognitif réfère à la vitesse de traitement des informations par un individu.	1. <u>Type réfléchi</u>: réfère à des individus qui considèrent des alternatifs variés avant d'assumer de donner une réponse. Ils sont lents mais très adéquats. 2. <u>type impulsif</u>: réfère à des individus qui pensent rapidement mais qui sont inadéquats. Selon la littérature, les individus du type réfléchi sont des meilleurs lecteurs et ils développent de meilleures habiletés mathématiques.	Utiliser de nouvelles tâches ou du matériel nouveau. 1. <u>Evaluation formelle</u>: Le tempo cognitif est identifiable à travers des "patterns" de performance dans l'accomplissement d'une tâche structurée. 2. <u>Evaluation informelle</u>: (observation) Le tempo cognitif est identifiable en observant le nombre de changements de matériel par unité de temps.	Viser à modifier l'impulsivité pour que les enfants de ce type puissent apprendre de façon plus profitable à partir de leur expérience. Techniques favorisant la réflexion: - modelage - explication des différentes alternatives - explication des conséquences - réponse différée (délai) - verbalisation du point de départ d'une activité et des étapes pour atteindre un but (avant et tout au cours de l'activité).

Aspect cognitif considéré	Définition des processus cognitifs impliqués	Evaluation	Intervention
Parties du corps rocessus de différenciation - intégration, ondamental dans le iveloppement.	La conscience des parties du corps et des fonctions des parties du corps indique que l'enfant se libère de lui-même, d'un tout non différencié psychologiquement "soudé" à son environnement et sujet à la stimulation de cet environnement. Cette conscience le libère de sorte qu'il puisse agir sur son environnement et le changer. De plus, il peut influencer le comportement des autres, commençant par ses parents. Etapes dans le développement: 1. identification des parties du corps; 2. intégration des parties du corps en termes de comportements; 3. utilisation volontaire des parties du corps dans un nombre de fonctions alternatives.	Identification des parties du corps et évaluation de l'étendue des connaissances relatives aux fonctions alternatives des parties du corps indiquant l'évidence d'un début important de différenciation.	- Pour les enfants qui ne peuvent identifier les parties du corps et leurs fonctions, utiliser les jeux gestuels et les chansons. Les "action patterns" favorisent la différenciation et l'intégration: "Montre-moi ta bouche", "Montre-moi toutes les choses que tu peux faire avec ta bouche - sourire, manger, parler, pleurer, faire la moue, renigner, boire, sucer, embrasser, claquer des lèvres, etc. - Pour l'enfant qui peut identifier ses propres parties du corps et leurs fonctions mais qui ne peut le faire sur les autres, lui faire faire avec une poupée, dessins de lui-même, de sa mère, de son père et d'autres. Voir comment les parties du corps sont définies et les relations entre elles dans chaque dessin.

Aspect cognitif considéré	Définition des processus cognitifs impliqués	Evaluation	Intervention
Distance cognitive	L'enfant devient, cognitivement parlant, de plus en plus indépendant de la stimulation directe et plus relié à la pensée symbolique et représentative. 3 niveaux de distance cognitive: 1° objets: permettent à l'enfant de développer des "action patterns" envers les choses. A travers ces "action patterns", il a une implication directe avec l'expérience. 2° images: donnent une information prototypique sur les objets mais les opportunités pour des "action patterns" sont absentes: plus haut niveau de distance cognitive que les objets. 3° mots: étiquettes pour des concepts et des classes prototypiques. Les mots par eux-mêmes ne donnent pas les attributs des choses, ils y réfèrent ou ils s'y substituent. Ils sont cognitivement plus distants que les images et les objets.	Evaluer le niveau de fonctionnement avec les objets, les images des mêmes objets et les mots.	Intervenir au niveau auquel se situe l'enfant en progressant des objets, aux images et aux mots. Pour les enfants qui se situent au niveau des objets, les objets réels ont un avantage sur les objets-jouets qui sont une représentation des objets réels.

Grille d'évaluation des prérequis

Nom: _____ Date: _____

	1	2	3	4
Motricité globale				
Motricité fine				
Coordination oculo-manuelle				
Rythme				
Relaxation				
Organisation spatiale:				
- signification				
- application				
Organisation temporelle:				
- déroulement des activités				
- notion: matin, midi, soir				
- notion: hier, demain				
Schéma corporel				
Discrimination visuelle:				
- couleur				
- ressemblances et différences				
- pareilles et pas pareilles				
- formes				
Discrimination auditive:				
- différencie les sons: long-court, haut-bas, fort-faible				
- identifie correctement des sons				
- suit le rythme donné par la musique				
Mémoire:				
- peut mémoriser: 5 objets de catégories différentes				
- peut donner les éléments principaux d'une courte histoire				
- peut répéter une série d'au moins trois chiffres				
- peut reproduire un rythme				
Association				
Classification				
Numération				
Sériation				

Critères d'évaluation de la grille des prérequis

Motricité globale

Cotes

1
- Difficulté dans l'exécution des mouvements de base:
  - . marcher, courir, sauter
  - . ramper
  - . grimper
- Incapacité de contrôler les mouvements plus spécialisés:
  - . sauts en alternance
  - . lancers sur cibles
- Rigidité dans les mouvements.
- Crainte ou timidité dans les mouvements.
- Aucun attrait pour les activités motrices.

2
- Bon contrôle des mouvements de base.
- Difficulté dans les mouvements plus spécialisés.
- Encore un peu de rigidité dans les mouvements.
- Crainte ou timidité pendant l'exécution des mouvements plus difficiles.
- Peu d'attrait pour les activités motrices difficiles.

3
- Excellence des mouvements de base et bon contrôle des mouvements plus spécialisés.
- Mouvements sans rigidité apparente.
- Absence à peu près complète de crainte ou de timidité, dans des activités nouvelles et très difficiles.
- Goût pour les activités motrices.

4
- Exceptionnel contrôle des mouvements de base et des mouvements plus spécialisés.
- Souplesse dans les mouvements.
- Absence de crainte ou de timidité.
- Goût marqué pour les activités motrices.
- Risque dans les activités nouvelles.

Motricité fine

Cotes

Participation

1 Refus de participer à ces activités

2 Tentatives nombreuses pour éviter ces activités.

3 Participation sur demande avec plaisir.

4 Recherche de ce type d'activités durant les périodes libres.

Habileté

1 Incapacité presque complète de découper, de tenir des craies ou crayons, de dessiner des formes, de manipuler les jeux de dextérité.

2 Difficulté dans les activités plus complexes: découpage, collage, jeux difficiles.

3 Les mouvements sont bien maîtrisés. Assez bonne précision dans le dessin et le découpage des formes. Possibilité d'erreur dans les tâches plus difficiles.

4. Production presque parfaite (découpage, collage, modelage, dessin, jeux).

Coordination oculo-manuelle

Cotes

1 - Incapacité presque complète d'attrapper un ballon ou de lancer à quelqu'un, ne peut enfiler des perles ou lacer ses souliers.

2 - L'enfant peut attraper un gros ballon, il ne peut attraper un ballon plus petit, mais arrive à enfiler des perles.

3 - Bonne maîtrise pour enfiler les perles et clouer les clous et découper sur une ligne avec quelques possibilités d'erreurs dans certaines tâches plus difficiles.

4 - Production presque parfaite: attraper, lancer, découper sur une ligne uniforme ou variée, clouer, colorier en respectant les lignes.

Rythme

Cotes

Participation

1 Refus de participation ou il est présent mais inactif.

2 Participation aux activités avec plaisir.

3 Bonne participation et demande de ce type d'activités.

4 Goût marqué pour les danses, les chants. Mouvements spontanés.

Habileté

1 Incapacité de suivre un rythme de base à l'intérieur d'une activité de groupe.

2 Difficulté de suivre un rythme de base à l'intérieur d'activités de groupe. Nombreux contretemps.

3 Capacité de produire avec justesse des rythmes en groupe et de suivre ce qui est fait. Capacité de reproduire des rythmes seul.

4 Rythme dans les chants et les danses, suivi spontanément et sans réajustement. Rythme personnel exceptionnel.

Relaxation

Cotes

1 - Complète incapacité de se détendre.
- Rigidité dans les mouvements, dans tous les types d'activités.

2 - Capacité de relaxer en dépit de très nombreuses périodes de tension.

3 - Détente normale, c'est-à-dire dans des situations de calme.
- Périodes de tension moins nombreuses.

4 - Très grande détente et dans presque toutes les situations.
- Enfant calme.

Organisation spatiale

L'enfant connaît la signification sur lui et dans l'espace de: devant-derrière haut-bas, gauche-droite (sait qu'il a deux côtés), sous-sur

Au gymnase, à l'aide de chaises et bancs suédois

1 - Il a beaucoup de difficulté dans toutes les situations.

2 - Il a de la difficulté avec la gauche et la droite.

3 - Il les connaît mais les mélange parfois.

4 - L'enfant connaît la signification sur lui et dans l'espace de: devant-arrière, gauche-droite, haut-bas

À l'aide du jeu de prélectures; l'éducateur note si l'enfant connaît ces notions sur lui et dans l'espace

1 - Une notion

2 - Deux notions

3 - Trois notions

4 - Quatre notions acquises

Organisation temporelle

Cotes

1 L'enfant ne connaît pas le déroulement des activités,ne sait pas ce qui vient après.

2 Il situe quelques actions par rapport aux autres: avant et après sans reproduire une séquence (ex: nommer les activités mais dans le désordre).

3 Il reconnaît les signaux pour commencer une activité en reconnaissant une séquence.

4 Il situe très bien les activités les unes par rapport aux autres.

Il différencie matin, midi et soir

Durant la causerie et les activités en général

1 Il n'en connaît aucun.

2 Il en connaît seulement un.

3 Il n'en connaît que deux.

4 L'enfant connaît les trois termes.

Il sait différencier hier et demain

L'enfant situe hier et demain sur le calendrier; à l'aide de questions telles: qu'as-tu fait hier? Que feras-tu demain?

Cotes

1 Il n'en connaît aucun.

2 Il n'en connaît qu'un.

3 L'enfant connaît les deux termes.

Schéma corporel

Cotes

1 Incapacité d'expérimenter avec son corps et d'en nommer les principales parties.

2 Difficulté d'expérimenter avec son corps. Besoin de beaucoup de stimulation. Capacité de nommer les parties principales de son corps.

3 Capacité d'expérimenter avec son corps spontanément et sur demande, et, capacité de nommer non seulement les parties de son corps mais aussi ses composantes: sourcils, paupière, hanche, cheville, etc.

4 Capacité d'expérimenter des situations complexes avec son corps et d'inventer spontanément des moyens de bouger avec son corps.

Discrimination visuelle

Couleur

Cotes

1 L'enfant ne connaît aucune couleur.

2 L'enfant ne connaît qu'une couleur (rouge).

3 L'enfant ne connaît que deux couleurs (rouge, bleu ou jaune).

4 L'enfant peut nommer plusieurs couleurs.

Ressemblances et différences

Cotes

1 L'enfant ne perçoit aucunement les ressemblances et les différences.

2 Il les perçoit seulement dans quelques cas particuliers?

3 Il les perçoit souvent mais fait quelques erreurs.

4 Ne fait aucune erreur.

Pareilles pas pareilles

Il discrimine les formes pareilles - pas pareilles

Les enfants découpent des cercles et des carrés gros, moyens et petits imprimés sur une feuille puis les collent sur les figures correspondantes imprimées sur une autre feuille

Cotes

1 Ne distinguer aucune forme.

2 Distinguer seulement gros et petit.

3 Quelques erreurs.

4 Aucune erreur.

Formes

L'enfant différencie les formes telles que: cercle, carré, rectangle, triangle

À l'aide des blocs logiques et de stencils

Cotes

1 Ne connaître aucune forme.

2 Connaître une de ces formes.

3 Connaître deux de ces formes.

4 Connaître toutes les formes.

À l'aide des blocs logiques et d'un jeu de bingo spécial

Cotes

1 Confondre les quatre formes.

2 Confondre le triangle, le carré et le rectangle.

3 Confondre le carré et le rectangle.

4 Différencier les quatre formes.

Discrimination auditive

L'enfant différencie les sons longs-courts, hauts-bas, forts-faibles

L'enfant aligne de gauche à droite des bandes de papier longues ou courtes (pour les sons longs ou courts), des gros et des petits cercles (pour les sons forts ou faibles), des bandes de papier avec un point placé en haut ou en bas (pour les sons hauts-bas).

Cotes

1 Ne percevoir aucune différence.

2 Percevoir une différence.

3 Percevoir deux différences.

4 Percevoir les trois différences.

Il identifie correctement des sons (cris d'animaux, voiture...)

Ecoute d'un disque (sons divers et l'enfant doit trouver l'image correspondante)

Cotes

1 Il ne reconnaît pas le son même répété plusieurs fois.

2 Il faut répéter le son à l'enfant.

3 Hésiter, trouver après un premier choix qui n'était pas bon.

4 Identifier correctement du premier coup.

Il suit le rythme donné par une musique

L'enfant doit suivre le rythme (lent, régulier, accéléré, course) donné au tambour

Cotes

1 Suivre le rythme de la course seulement.

2 Suivre les rythmes régulier et accéléré.

3 Suivre les rythmes lent et régulier.

4 Suivre les quatre rythmes.

Mémoire

(Visuelle)

Objets: 5 objets même catégorie, catégorie différente.

Cotes

1 L'enfant ne peut nommer aucun objet.

2 L'enfant peut se souvenir d'un seul objet.

3 L'enfant peut en nommer deux ou trois.

4 L'enfant peut en nommer au moins 4.

(Auditive)

Il répète une série d'au moins trois chiffres

Tâche présentée sous forme de jeu

Cotes

1 Ne répéter aucun chiffre.

2 Se souvenir de deux chiffres seulement.

3 Répéter les trois chiffres en désordre.

4 Répéter les trois chiffres dans l'ordre.

1 Ne répéter aucun chiffre.

2 Répéter un chiffre.

3 Répéter deux chiffres.

4 Répéter trois chiffres.

Il reproduit un rythme

L'enfant reproduit verbalement les rythmes suivants: 0 0, 0 00, 00 0

Cotes

1 N'en reproduire aucun.

2 En reproduire un.

3 En reproduire deux.

4 Reproduire les trois.

Association

Cotes

1 L'enfant ne manifeste aucun intérêt pour les jeux d'association, ne fait aucun effort, ne réussit pas à faire aucune association.

2 L'enfant ne peut faire des associations avec quelques objets qui lui sont très familiers et peu nombreux.

3 Il fait des associations sur quelques éléments: couleur, grandeurs et forme.

4 L'enfant participe activement, suit avec intérêt et réussit les associations sur plusieurs éléments.

Classification

Cotes

1 L'enfant ne peut classer les objets selon leur forme, leur grandeur.

2 Difficulté pour trouver celui qui n'appartient pas au groupe.

3 Arrive à faire des classifications imples avec quelques objets familiers et capable de trouver l'élément différent d'un ensemble.

Numération et quantification

Cotes

1 Difficulté marquée pour comprendre le sens de peu et de beaucoup, plus et moins.

2 Ne peut faire un ensemble de deux, ou trois objets.

3 Comprend les termes ci-dessous et réussit avec de l'aide.

4 Peut facilement faire des ensembles de deux, trois et même plus et comprendre les termes peu, beaucoup, plus et moins.

Sériation

Cotes

1 Difficulté à faire des sériations même avec un seul élément (grandeur, ne peut situer le premier et le dernier).

2 Début de sériation avec un seul élément mais pas plus que trois objets.

3 Peut faire certaines sériations, trouver le premier, le dernier et le milieu.

4 Réussite dans les sériations selon les critères de grandeur, épaisseur, longueur, premier, dernier, milieu, celui qui vient avant et après.

Traits majeurs de l'élève

	Forces de l'élève	Faiblesses de l'élève	Circonstances significatives où se manifestent ces forces et ces faiblesses (quand? où? avec qui? etc.)	Implications pédagogiques éventuelles	Besoins qui émergent sont-ils (importants? peut-on y répondre?)
1) <u>Infrastructure personnelle</u> - style cognitif affectif social - niveau de développement intellectuel - état de santé physique - habilités et intérêts particuliers 2) <u>Rendement</u> - acquisition par rapport aux prérequis - acquisitions par rapport aux habilités académiques - comportements de l'élève en regard de tel ou tel apprentissage					

Traits majeurs de l'environnement de l'élève

Données d'évaluation et de planification / Composantes de l'environnement	Elements facilitant l'apprentissage et le développement de l'élève	Eléments ne facilitant pas l'apprentissage et le développement de l'élève	Impact(s) concret(s) de ces éléments sur l'apprentissage et le développement de l'élève	Situation souhaitée (qui est-ce qui favoriserait l'apprentissage et le développement de l'élève)
1) Scolaire - activités d'apprentissage et d'enseignement - mode de travail proposé à l'élève - comportements de l'enseignement face à l'élève 2) Familial - attente des parents face à l'école - attente des parents face au rendement de l'enfant à l'école - aide actuelle des parents à leur enfant				

PLAN D'ACTION

Date évaluation:
Date réévaluation:

SUJET

BESOINS OBJECTIFS	MOYENS D'ACTION			REEVALUATION
	Comportements des intervenants	Techniques Attitudes	Contexte	

APPENDICE 1

GRILLES D'OBSERVATION

LISTE DES COMPORTEMENTS APPROPRIES

DE LA GRILLE 1 ET 11

Code	Catégories	Description
A	Respect des consignes	- Ecoute les consignes (contact oeil-oeil enfant- professeur) - Exécute la demande - Demande des questions appropriées
A	Attention à la tâche et concentration	- Ecoute les instructions - Commence et finit la tâche - Demande de l'aide - Répond aux questions

LISTE DES COMPORTEMENTS NON APPROPRIES

DE LA GRILLE D'OBSERVATION 1 ET 11

CODE	CATEGORIES	DESCRIPTIONS
H	Hyperactivité-agressivité	
H_{ac}	Activités étrangères	Ignore les questions ou les directives de l'enseignant. Fait ce qui est interdit. Ex.: jouer dans l'eau, colorier des yeux, sortir de la classe... Regarde ailleurs à la recherche d'une activité étrangère à faire.
H_{em}	Emission de bruits	Frapper sur des objets avec les mains, pieds, marteau, renverser des chaises, tous bruits non verbaux.
H_{de}	Dérangement des voisins	
	Non verbal	Touche un compagnon, prend un objet à un compagnon, taquine un autre.
	Verbal	Parle avec un ou plusieurs enfants quand il n'est pas permis de le faire. Plus aspect agressif.
H_{ag}	Comportement agressif	Pousser un autre enfant. Donner un coup de pied ou de poing. Frapper un autre avec un objet, taper, pincer, tous comportements dont le but est de faire mal aux autres.
H_{m}	Menace	Tous comportements de menace verbales ou gestuelles (lève le poing).
H_{B}	Bouder	Témoigner de la mauvaise humeur, du dépit par le silence et la non participation et par l'expression de la physionomie. Chigner.

CODE	CATEGORIES	DESCRIPTION
I	Inhibition	
I_{ret}	Retrait	Retrait spatial du groupe. Retrait de participation à l'activité de groupe.
I_{ac}	Activités étrangères	Etre dans la lune. Etre silencieux lorsqu'il faut parler.
I_{ref}	Refus	Refuse d'émettre le comportement demandé.
I_{repli}	Geste de repli	Lorsque l'enfant est attaqué, il se replie sur lui-même sans autre réaction.
I_{pl}	Pleurs	Pleurer.

DEFINITIONS DES REPONSES

PAS DE REPONSES

Lorsque le comportement observé n'est suivi d'aucune réponse observable durant les dix secondes.

REPONSE DE L'ENSEIGNANT

Lorsque l'enseignant donne une réponse verbale, gestuelle, physique, observable au comportement de l'enfant.

Lorsque l'enseignant initie une interaction avec un enfant, i.e. l'enseignant demande à un enfant une question ou, s'approche du pupitre de l'enfant ou, de son aire de jeu.

Lorsque l'enseignant le fixe clairement sans expression gestuelle ou verbale.

REPONSE DU PAIR

Lorsque le pair donne une réponse verbale, gestuelle ou physique au comportement de l'enfant.

Lorsqu'un autre enfant initie un contact demande une question ou approche l'enfant directement.

Lorsqu'un autre enfant établi un contact des yeux, sans expression gestuelle ou verbale.

GRILLE D'OBSERVATION I

Session: _____

Date: _____ Moment de l'observation: _____ Observateur: _____

Consigne	Elèves	Comportement	Pas de réponse	Réponse enseignant	Réponse des pairs
1.	*	Approprié			
2.		Hyperactif			
3.		Inhibé			
4.		Approprié			
5.		Hyperactif			
6.		Inhibé			
7.		Approprié			
8.		Hyperactif			
9.		Inhibé			
10.		Approprié			
11.		Hyperactif			
12.		Inhibé			
		Approprié			
		Hyperactif			
		Inhibé			

* 12 observations par sujet par session

GRILLE D'OBSERVATION II

Session: _____

Date: _____ Moment de l'observation: _____ Observateur: _____

Activité	Elèves	Comportement	Pas de réponse	Réponse enseignant	Réponse des pairs
1.	*	Approprié			
2.		Hyperactif			
3.		Inhibé			
4.		Approprié			
5.		Hyperactif			
6.		Inhibé			
7.		Approprié			
8.		Hyperactif			
9.		Inhibé			
10.		Approprié			
11.		Hyperactif			
12.		Inhibé			
		Approprié			
		Hyperactif			
		Inhibé			

* 12 observations par sujet par session

Liste des comportements d'interaction

Code	Catégorie	Description
Contact physique		
PP +	Proximité physique positive	L'enfant fait un mouvement, un geste de rapprochement vers un autre enfant, il se tient debout ou s'assoit près de lui.
PP-	Proximité physique négative	Poursuit pour frapper.
CP +	Contact physique positif	L'enfant touche volontairement, s'assoit sur un autre enfant.
CP-	Contact physique négatif	Frappe, donne des coups.
CV +	Contact visuel positif	L'enfant échange un regard ou un sourire avec un autre enfant.
CV-	Contact visuel négatif	L'enfant lance un regard de dépit, fronce les sourcils en signe de mécontentement.
IM +	Interaction motrice non verbale positive	L'enfant travaille, joue ou participe avec un autre enfant à une activité motrice coopérative.
IM-	Interaction motrice non verbale négative	Prend ou détruit le matériel des autres.

Code	Catégorie	Description
Verbalisations intra-personnelles		
O	S'organiser	L'enfant se sert du langage pour s'aider à exécuter une tâche.
A	S'amuser	L'enfant vocalise, jargonne, chante, crie dans un seul but ludique.
Communication		
DV DVN	Diriger (verbal) Diriger (non verbal)	L'enfant initie et oriente le comportement des autres en donnant des ordres (leadership).
S'IV S'INV	S'informer (verbal) S'informer (non verbal)	L'enfant interroge pour mieux comprendre son environnement.
IV INV	Informer (verbal) Informer (non verbal)	L'enfant raconte une expérience à partir de ses perceptions, de son vécu. Toute communication qui n'est pas pour diriger ou s'informer.
I (-)		Paroles, commentaires accompagnés d'une expression négative (expression du visage négative), ton de la voix agressif, colérique ou contenu rejetant.
Coopération		
AI AINV	Aider (verbal) Aider (non verbal)	L'enfant aide un autre enfant à s'habiller, à faire un jeu, répond à un besoin exprimé par un autre enfant.
D DNV	Demande de l'aide (verbal) Demande de l'aide (non verbal)	L'enfant demande à un autre enfant de faire quelque chose pour lui.

Code	Catégorie	Description
P PNV	Prêter, partager (verbal) Prêter, partager (non verbal)	L'enfant demande, prête à un autre enfant ou partage avec un autre du matériel nécessaire à l'accomplissement d'une tâche ou d'un jeu.
E ENV	Enseigner à un pair (verbal) Enseigner à un pair (non verbal)	L'enfant répète à l'intention du pair les instructions de l'enseignant, lui montre comment faire, lui donne des astuces pour compléter sa tâche ou son jeu.
Comportements inappropriés		
ABS	Absence	Absence de comportements de contact physique, de verbalisation intrapersonnelle, de communication, de coopération.

Réponse des pairs

Code	Catégorie	Description
(+)	Communication positive verbale	Paroles, commentaires accompagnés d'une expression affective positive (sourire).
	Communication positive non verbale	Geste de rapprochement (proximité physique), de contact (toucher), gestes (signes de la main), aide.
(-)	Communication négative verbale	Paroles, commentaires accompagnés d'une expression affective négative (expression du visage négative), ton de la voix agressif, colérique ou contenu désagréable, rejetant.
	Communication négative non verbale	Geste de rapprochement (poursuivre pour frapper), de contact (frapper, donner des coups), gestes (lever les poings), prendre ou détruire le matériel des autres.
*	Ignorer	L'enfant ne répond pas à la demande directe de l'enfant observé.
R	Refus	L'enfant refuse la demande de l'enfant observé.

Grille d'observation des comportements

d'interaction sociale

Date:
Moment:
Activité:

Observateur
Session

O: Initie
/: Répond

+: Positive
-: Négative

*: Ignore
R: Refus

SUJETS	COMPORTEMENTS					REPONSE DES PAIRS			
	Contact phy.	Verbalisation	Communi.	Coopérat.	Non-approprié	+	-	*	R
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									

Liste des attitudes linguistiques des intervenants

Code	Catégorie	Description
1- Intervenant = Récepteur		
		L'enfant initie la communication et l'adulte réagit.
R-MES (D)	Réponse à un message de l'enfant qui est une demande	Situation: L'enfant veut avoir un objet, demande de l'aide.
		+ . L'adulte répond (exécute la demande) à une demande verbale de l'enfant.
		. L'adulte ne répond pas à une demande non verbale (geste, regard...) de l'enfant.
		- . L'adulte répond à une demande non verbale de l'enfant.
		. L'adulte ne répond pas à une demande verbale de l'enfant.
R-MES (-D)	Réponse à un message de l'enfant autre qu'une demande	Situation: l'enfant parle de ce qu'il a vécu, il pose une question ...etc.
		+ . L'adulte réagit positivement
		. il écoute . il comprend le message . il montre de l'intérêt (sourire, mouvements de tête, contact physique) . il répond à l'enfant
		- . L'adulte réagit négativement:
		. il ne tient pas compte du message . il répond sans regarder l'enfant . il ne réagit pas.

Code	Catégorie	Description
R-EXP	Expansion	Situation: l'enfant fait une erreur dans sa forme linguistique.
		+ . L'adulte utilise la technique d'expansion
		- . L'adulte utilise mal la technique ou ne l'utilise pas.

11- Intervenant = Locuteur

L'adulte initie une communication avec l'enfant.

L-UTI (J)	Utilisation du langage en situation de jeu	Contexte: L'adulte participe directement au jeu de l'enfant.
		Ex: L'adulte s'assoit avec l'enfant en participant à la même activité.
		+ . L'adulte agit comme déclencheur de verbalisations.
		. il propose une suite au jeu de l'enfant pouvant capter son intérêt . il rapproche les évènements du jeu au vécu de l'enfant . il pose des questions . il déclenche un jeu symbolique etc.
		- . L'adulte ne permet pas à l'enfant de verbaliser:
		. il joue de façon motrice . il verbalise tout à la place de l'enfant . il ne favorise que des réponses de types "réceptives" (où l'enfant n'a pas besoin de parler)
		Ex: il donne des ordres.

Code	Catégorie	Description
L-UTI (-J)	Utilisation du langage dans d'autres situations que le jeu	
		+ . L'adulte utilise le langage pour: . s'informer . s'amuser, jouer . comprendre l'enfant . inciter des verbalisations ect.
		- . L'adulte utilise le langage pour: . donner des consignes, des ordres, des commandes (fonction régulatoire).
$L\text{-}Q_u$	Type de questions utilisées	
		+ . L'adulte pose des <u>questions ouvertes</u> c'est-à-dire des questions qui entraînent des formes de verbalisation plus grandes que 1 ou 2 mots: Ex.: Qu'est-ce que...? Pourquoi...?
		- . L'adulte pose des <u>questions fermées</u> c'est-à-dire des questions qui entraînent des formes de verbalisation de 1 ou 2 mots: Ex.: Est-ce que...? (oui - non) Où est ....? (en arrière)
L _____ TR	Temps de réaction	Situation: L'adulte vient de poser une question, de susciter une verbalisation, de faire une expansion ect.
		+ . L'adulte laisse un certain temps (3 secondes ou plus) à l'enfant pour qu'il ait le temps de réagir
		- . L'adulte ne laisse pas de temps à l'enfant pour qu'il ait l'opportunité de réagir. (2 secondes ou moins) Ex.: il continue à parler après ses interventions. - il répond à la question qu'il vient de poser.

Code	Catégorie	Description
X	Absence d'interaction	n = nombre d'observation déjà faites Les comportements observés ne se sont pas présentés lors de l'observation pour toutes sortes de raisons. . ils ne parlaient pas aux enfants à ce moment là . ils parlaient entre eux . ils n'étaient pas présents dans la classe ect...
	Interaction non décodée	Les comportements observés n'ont pu être décodés à cause de la mauvaise qualité du message acoustique reçu dans la salle d'observation.

GRILLE IV: Grille d'observation des attitudes linguistiques des intervenants

Observateur _____
DATE: _____ HEURE: _____

Période de jeu libre

	R-MES (D)		R-MES (-D)		R-EXP		L-UTI (J)		L-UTI (-J)		L-Qu		L___TR	
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
RECEPTEUR														
L														
B														
R-MES (D)														
L														
B														
R-MES (-D)														
L														
B														
R-EXP														
LOCUTEUR														
L														
B														
L-UTI (J)														
L														
B														
L-UTI (-J)														
L														
B														
L-Qu														

37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60

Code:

L : Jardinière
B : Psycho-éducateur
n : Les chiffres représentent le nombre d'observation effectuée (1= première observation, 2 = deuxième observation ect)
• : Le point devant le nombre d'observation indique que c'est la jardinière qu'il faut observer.

APPENDICE J

Questionnaires

EVALUATION DU TRAVAIL D'EQUIPE

Indiquez, sur une échelle de 1 à 6, votre degré d'accord ou de désaccord avec les affirmations qui suivent.

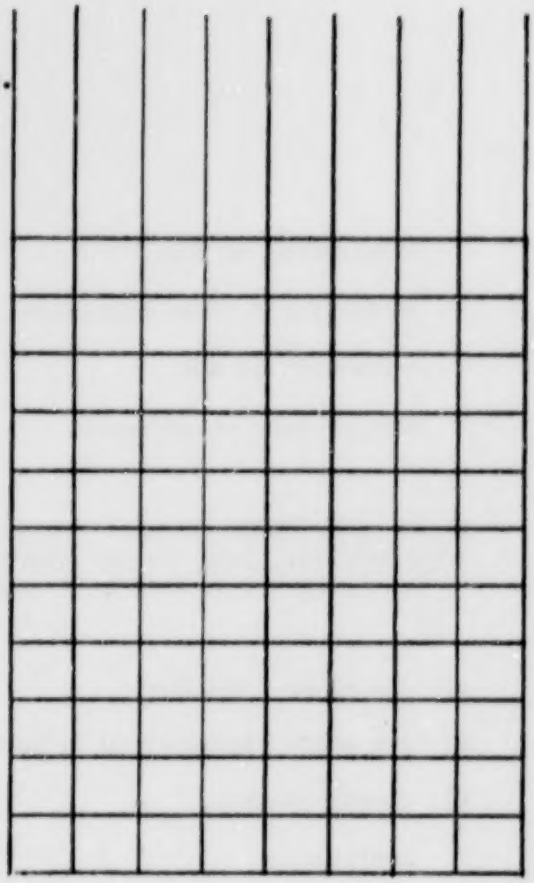
	Tout a fait en désaccord ↓					Tout à fait en accord ↓
1. Je trouve que mon rôle, au sein de l'équipe, est clair.	1	2	3	4	5	6
2. Je suis satisfait de la façon dont l'équipe utilise mes ressources.	1	2	3	4	5	6
3. Je suis satisfait des décisions prises en équipe.	1	2	3	4	5	6
4. Je suis à l'aise de demander aux autres membres de l'équipe, un compte rendu de leurs tâches, depuis la dernière rencontre.	1	2	3	4	5	6
5. Je me sens à l'aise d'utiliser les ressources des autres membres de l'équipe.	1	2	3	4	5	6
6. Actuellement, dans le projet, j'ai le sentiment de savoir où on s'en va.	1	2	3	4	5	6
7. Je suis à l'aise d'exposer aux autres membres de l'équipe, les tâches que j'accomplis dans le projet.	1	2	3	4	5	6
8. Je suis d'accord avec le projet, tel qu'il fut rédigé.	1	2	3	4	5	6
9. En plus de mes tâches dans le projet, je participe au perfectionnement des autres membres de l'équipe.	1	2	3	4	5	6
10. Notre travail d'équipe est efficace.	1	2	3	4	5	6
11. Mon perfectionnement, dans le projet, je le trouve chez les autres membres de l'équipe.	1	2	3	4	5	6
12. Je me sens à l'aise, dans l'équipe.	1	2	3	4	5	6
13. J'acquiers de nouvelles connaissances ou habiletés au sein même de l'équipe (lectures, échanges).	1	2	3	4	5	6
14. Dans l'équipe, mon opinion est respectée.	1	2	3	4	5	6
15. C'est l'équipe qui prend les décisions quant aux orientations du projet (rencontres, interventions, etc.).	1	2	3	4	5	6

	Tout à fait en désaccord ↓					Tout à fait en accord ↓
16. Compte tenu du fait qu'il y a beaucoup de ressources humaines d'impliquées dans le projet, je suis satisfait:						
- des résultats obtenus à ce jour,	1	2	3	4	5	6
- de la répartition des tâches,	1	2	3	4	5	6
- de la quantité de travail accompli.	1	2	3	4	5	6
17. Le travail d'équipe permet d'augmenter l'efficacité de l'intervention auprès des enfants.	1	2	3	4	5	6
18. Je suis satisfait du fonctionnement de l'équipe.	1	2	3	4	5	6

JA/fa
198-11-17

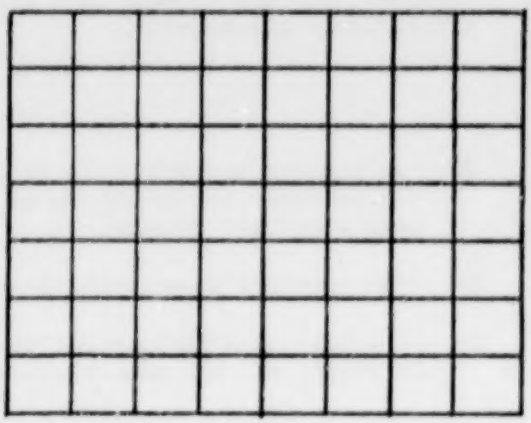
ATTITUDES DES INTERVENANTS

Inscrivez le nom de chacun des enfants du groupe. Ensuite, pour chaque habileté décrite ci-après, évaluez chaque enfant (0-10) et inscrivez cette cote dans l'espace approprié.



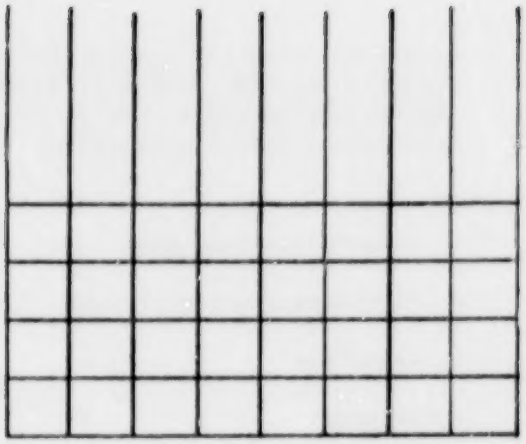
- Respect des consignes
- Attention / concentration
- Autonomie
- Langage
- Aptitude à se relaxer
- Habiletés psychomotrices
- Interaction sociale
- Affirmation de soi
- Initiative / débrouillardise
- Expression de soi
- Acquisitions et prérequis

Evaluez maintenant chacune des habiletés en terme de pronostic pour la fin de l'année



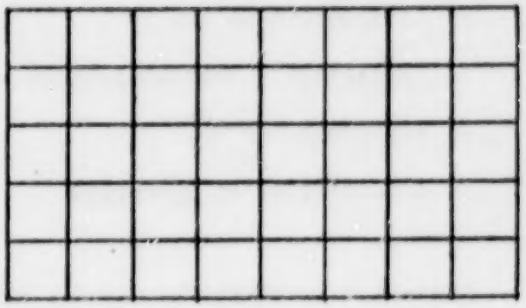
- Respect des consignes
- Attention / concentration
- Autonomie
- Langage
- Aptitude à se relaxer
- Habiletés psychomotrices
- Interaction sociale

- Affirmation de soi
- Initiative / débrouillardise
- Expression de soi
- Acquisitions et prérequis



De la même façon, évaluez l'orientation que vous prévoyez, pour chaque enfant, à la fin de leur stage en maternelle d'intégration

a) 1re année régulière
b) 1re année récupération (classe d'attente)
c) classe spéciale
d) institution
e) maternelle d'intégration



Indiquez, sur une échelle de 1 à 6, votre degré d'accord ou de désaccord avec les affirmations qui suivent.

	Tout à fait en désaccord ↓					Tout à fait en accord ↓
1- Par rapport aux objectifs du projet, j'ai présentement les habiletés nécessaires pour aider les enfants.	1	2	3	4	5	6
2- J'ai besoin d'être formé, instrumenté.	1	2	3	4	5	6
3- Je crois que l'implication des parents dans le projet est une intervention efficace.	1	2	3	4	5	6

4- Je crois que l'aide des parents est décisive pour l'intégration de leur enfant. 1 2 3 4 5 6

5- Je crois que ces modalités d'implication des parents sont efficaces:

- séance d'information 1 2 3 4 5 6
- observation en classe 1 2 3 4 5 6
- observation participante en classe 1 2 3 4 5 6

6- Je crois que ces modalités d'implication des parents sont réalisables:

- séance d'information 1 2 3 4 5 6
- observation en classe 1 2 3 4 5 6
- observation participante en classe 1 2 3 4 5 6

APPENDICE K

Protocole d'évaluation

du langage

PROTOCOLE D'ÉVALUATION

ORTHOPHONIE

1- IDENTIFICATION

NOM : _____

ÉCOLE : _____

CLASSE : _____

DATE DE NAISSANCE : _____

ADRESSE : _____

NUMÉRO DE TÉLÉPHONE : _____

DATE DE L'ÉVALUATION : _____

REMARQUES :

I- FORME

A- Forme phonologique

PROCESSUS PHONOLOGIQUES:

INTELLIGIBILITE	EXCELLENT	BON	PASSABLE	MAUVAIS	PAUVRE
En conversation spontanée					

B- FORME LEXICALE

1- CONSTITUANTS DE LA PHRASE : (mots à contenu) :

	utilisation correcte	type d'erreur
-Noms	_____	_____
-Verbes	_____	_____
-Adjectifs	_____	_____
-Adverbes	_____	_____
-Interjections	_____	_____

2- MOTS DE RELATION : utilisation correcte type d'erreur

-Préposition	_____	_____
-Conjonction	_____	_____
-Copule	_____	_____
-Auxilliaire	_____	_____
-Verbes modaux	_____	_____
-Déterminants	_____	_____
-Pronoms		
.interrogatif	_____	_____
.démonstratif	_____	_____
.relatif	_____	_____
.personnel	_____	_____
.possessif	_____	_____
-SE réfléxif	_____	_____

C- FORME SYNTAXIQUE

1- ÉLÉMENTS MORPHOLOGIQUES :

	utilisation correcte	type d'erreur
- Temps des verbes		
-présent	_____	_____
-passé	_____	_____
-futur	_____	_____
-infinitif	_____	_____
- Genre		
-adjectif	_____	_____
-déterminant	_____	_____
-pronoms	_____	_____
- Nombre		
-verbes	_____	_____
-déterminant	_____	_____
-pronoms	_____	_____

2- ORDRE DES MOTS :

utilisation correcte _____ type d'erreur ____

_____

3- GROUPES FONCTION :

	utilisation correcte	type d'erreur
-sujet	_____	_____
-verbe	_____	_____ ___
-complément	_____	_____
-types de compléments	_____	_____

4- TYPES DE PHRASES :

utilisation:	fréquente	rare	type d'erreur
-déclarative	_____	_____	_____
-négative	_____	_____	_____
-interrogative	_____	_____	_____
-impérative	_____	_____	_____
-exclamative	_____	_____	_____
-relative	_____	_____	_____
-causale	_____	_____	_____
-coordonnée	_____	_____	_____
-énumération	_____	_____	_____
-juxtaposition	_____	_____	_____
-autres_____	_____	_____	_____

5- REMARQUES : _____

_____

_____

_____

_____

II- CONTENU -7-

A) Connaissance de l'objet

Noms d'objets spécifiques _____

_____

Classes d'objets _____

_____

B) Relations entre les objets ou entre les événements

L'enfant dans ses productions confère les éléments du contenu suivants:

utilisation:	fréquente	rare	nulle	exemple
- État				
- État locatif				
- Action				
- Action locative				
- Existence				
- Spécificateur				
- Attention				
- Quantité				
- Récurrence				
- Attribution				
- Possession				
- Temps				
- Causalité				
- Coordination				
- Négation				
- Déni				
- Rejet				
- Non existence				
- Cessation				
- Disparition				
- Datif				
- Modal				
- Épistémique				
- Antithèse				

III- FONCTIONS DE COMMUNICATION

Finalités du discours (intentions)	Fonctions	Remarques
a) inciter	de nature régulatoire / persuasive	
b) informer	de nature expressive (subj.) / référentielle (obj.)	
c) s'informer	de nature expressive / référentielle	
d) jouer	de nature imaginative / sémantique	

IV- CONTEXTE DE COMMUNICATION

- Linguistiques:

  - émis par _____
  - initié par _____
  - réagit _____
    - à des questions (R_q) _____
    - à des affirmations (R_a) _____

IV- CONTEXTES DE COMMUNICATION (SUITE)

- Non linguistique: (comment l'enfant réagit au contexte non linguistique: - objets
  - événements
  - personne)

a) Support perceptuel . + ici + maintenant _____

. + ici - maintenant _____

. - ici + maintenant _____

. - ici - maintenant _____

b) Relation avec l'interlocuteur

- modifie le contenu: - discours centré sur l'enfant _____
  - discours décentré _____
  - discours adapté à l'interlocuteur _____

- modifie la forme: - facteurs émotifs _____
  - facteurs linguistiques _____
  - facteurs sémantiques-cognitifs _____
  - facteurs sociaux _____

V- MODE DE COMMUNICATION NON VERBALE

1) Par rapport au langage verbal:

a) contenu: ajoute un nouveau sens _____

fonction: . remplace le verbal _____

. supporte le verbal _____

2) Par rapport à l'acte de communication:

a) forme: . arbitraire _____

. symbolique _____

. analogique _____

b) contenu: _____

c) fonction: . inciter _____

. informer _____

. s'informer _____

. jouer _____

VOIX

1- Qualité vocale : _____

2- Hauteur : _____

3- Timbre : _____

4- Intensité : _____

5- Nasalisation : _____

DROIT

_____

SYNTHÈSE : _____

CONTENU DU PROGRAMME D'ACTIVITÉS :

TRANSCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON DE LANGAGE

CC-DT/lw-fn
81-01-12

APPENDICE L

Formation des intervenants

TABLEAU 11

Différence entre les cotes de pronostic et d'évaluation données par les deux intervenants pour chaque enfant

(PHASE 1)

HABILETES	INTERVENANT 1 — ENFANTS							INTERVENANT 11 — ENFANTS						
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
- Respect des consignes	2	0	3	1	1	0	-	2	0	3	2	1	1	-
- Attention / concentration	2	2	1	0	1	1	-	2	2	2	0	1	2	-
- Autonomie	1	1	1	0	0	1	-	1	1	1	0	0	1	-
- Langage	0	1	1	2	1	2	-	0	2	1	2	2	2	-
- Aptitude à se relaxer	1	0	0	1	1	1	-	1	1	1	1	1	1	-
- Habiletés psychomotrices	0	2	1	1	0	2	-	0	2	1	1	1	2	-
- Interaction sociale	1	2	2	2	2	2	-	1	2	2	2	2	2	-
- Affirmation de soi	0	1	1	0	1	1	-	0	1	1	1	1	1	-
- Initiative / débrouillardise	1	2	1	1	1	2	-	1	2	1	1	2	2	-
- Expression de soi	1	2	1	1	1	1	-	1	2	1	1	1	1	-
- Acquisitions et prérequis	1	2	3	2	2	2	-	1	2	3	2	2	2	-

TABLEAU 12

Différence entre les cotes de pronostic et d'évaluation données par les deux intervenants pour chaque enfant

(PHASE 11)

HABILETES	INTERVENANT 1							INTERVENANT 11						
	ENFANTS							ENFANTS						
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
- Respect des consignes	1	0	2	0	0	1	0	1	0	2	1	1	1	0
- Attention / concentration	1	0	1	0	2	1	0	1	0	2	0	2	2	1
- Autonomie	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	2
- Langage	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1
- Aptitude à se relaxer	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	2	2	2
- Habiletés psychomotrices	0	0	1	0	1	1	2	1	0	1	0	1	2	2
- Interaction sociale	0	1	2	0	1	1	1	1	0	2	0	2	1	2
- Affirmation de soi	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1
- Initiative / débrouillardise	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1
- Expression de soi	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	2
- Acquisitions et prérequis	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	2

TABLEAU 15

Comparaison des besoins des enfants
durant les phases 1 et 11 du projet (N=7)

PHASE 1 Identification des besoins	PHASE 11 Identification des besoins
enfant 1	enfant 1
. attitude possessive	. participe aux activités * mais joue seul durant jeux libres
. veut jouer, n'écoute pas les consignes	. persévérant *
. plus d'interactions de type agressif	. décroche facilement lors de la causerie
. beaucoup d'opposition	. moins bon contrôle en psychomotricité
. perturbé par atmosphère surexcitée	. plus agressif, plus perdu
. accepte mieux la consigne **	. très agité
. distingue mieux ce qui est ** défendu et permis	. diminution des comportements agressifs **
. ne suit pas causerie fait mal aux autres.	. se retire durant causerie, très dérangeant
. frappe sans savoir le mal qu'il fait, punitif	. dans son monde à lui
. pleure lorsqu'il y a refus	. agressif
. concentration courte parce que ne comprend pas	. besoin de support dans les activités dirigées
. court moins dans les corridors **	. continue à bousculer
. plus agressif, plus opposant	12 observations
. pousse dangereusement les autres enfants	
. capable de se coucher à terre pour relaxer *	
. saisit le but de l'activité de collage *	
. réussit construction de lego et de casse-tête *	
. agit par automatisme, part facilement	
18 observations	

* :observation positive **: progrès

TABLEAU 15 (SUITE)

Comparaison des besoins des enfants
durant les phases 1 et 11 du projet (N=7)

PHASE 1 Identification des besoins	PHASE 11 Identification des besoins
enfant 2	enfant 2
. réagit plus quand un autre le frappe **	. heureux *
. répond mieux aux consignes **	. difficulté à comprendre l'activité
. première fois qu'il joue avec un autre enfant **	. besoin d'aide pour découper
. début d'affirmation **	. décroche durant causerie
. beaucoup de difficulté à saisir ce qu'on lui demande	. difficulté à faire casse-tête
. imite ce que les autres font	. s'attache aux images
. suit sans trop comprendre	. ne répond pas aux questions
. apprentissage après une longue période d'essai **	. persévération
. semble prendre conscience de certaines relations *	. a besoin de support
. très seul dans toutes ses activités, niveau socialisation bas	. s'occupe bien quand on s'en occupe beaucoup*
. dans un groupe de trois, plus capable de s'exprimer *	. répétition des mêmes choses
. accapare	11 observations
. plus actif**	
. commence à prendre conscience des autres **	
14 observations	

*: observation positive **: progrès

TABLEAU 15 (SUITE)

Comparaison des besoins des enfants
durant les phases 1 et 11 du projet (N=7)

PHASE 1 Identification des besoins	PHASE 11 Identification des besoins
enfant 3	enfant 3
. agressif	. s'occupe bien seul *
. a de la difficulté à se fixer sur un jeu	. jeux symboliques
. désobéissant	. décroche durant causerie
. moins de comportements agressifs **	. refus de ranger
. fait les choses défendues	. s'intègre plus facilement **
. agressif	. meilleur respect des consignes **
. pleure au lieu de s'opposer	. se retire durant causerie
. agressive et provocatrice	. répond bien aux demandes *
. ne se lève plus de son bureau durant activité dirigée **	. celle du groupe qui a le plus de difficulté à se centrer sur un jeu
. moins agressive **	. ne range pas
. meilleure concentration **	. plus attentif **
. beaucoup de difficulté à se centrer sur une tâche	
. ne peut s'organiser sans l'adulte	12 observations
. opposition accepte de reprendre un travail **	
. manipule beaucoup	
. frappe	
. amélioration au niveau des consignes et attention **	
. capable d'aller au bout d'une tâche *	
18 observations	

TABLEAU 15 (SUITE)

Comparaison des besoins des enfants
durant les phases 1 et 11 du projet (N=7)

PHASE 1 Identification des besoins	PHASE 11 Identification des besoins
enfant 4	enfant 4
. opposition	. refus de remettre crayon
. plaisir pour activités dirigées *	. agressif dans jeu et langage
. résistance	. agressif
. très agressif	. recherche contacts positifs *
. sert de stimulus et de modèle au groupe *	. agressif
. fier de ses crayons *	. cherche à plaire
. moins d'opposition **	. fébrile
. opposition ouverte	. autonome *
. crises d'agressivité très fortes	. fonctionne mieux **
. plus acceptant **	. s'isole durant intégration
. recherche contact physique	. cherche à s'opposer
. opposition	. moins agressif **
. seuil de frustration bas	. agité
. accapare les choses	. agressif
. accepte plus facilement les consignes **	. ne suit pas la causerie
. semble avoir réalisé les attentes qu'on a vis à vis de lui *	. retiré de la causerie
. s'oppose moins, déprime plus rapidement *	. monte sur les meubles
. exprime plus sa tristesse **	. moins agressif **
. créatif *	. exprime plus ce qu'il ressent **
. cède plus facilement **	19 observations

TABLEAU 15 (SUITE)

Comparaison des besoins des enfants
durant les phases 1 et 11 du projet (N=7)

PHASE 1 Identification des besoins	PHASE 11 Identification des besoins
enfant 4	enfant 4
. cherche à contrôler	
. s'oppose beaucoup	
. crise d'agressivité	
. s'oppose beaucoup	
. bonne évolution (1 crise durant collation) **	
. fier de ce qu'il fait, partage, montre * aux autres	
. provoque en renversant les tables	
. cherche collaboration positive des autres *	
. rapprochement avec intervenants **	
. s'excite lorsque finit avant les autres	
. frustration entraîne crise d'agressivité	
. très opposant - gestes violents	
. opposition	
. opposition	
. opposition aux demandes	
. difficulté à relaxer	
. crise d'agressivité	
37 observations	

TABLEAU 15 (SUITE

Comparaison des besoins des enfants
durant les phases 1 et 11 du projet (N=7)

PHASE 1 Identification des besoins	PHASE 11 Identification des besoins
enfant 5	enfant 5
. refus d'enlever ses souliers	. fonctionne très bien dans la * classe
. capable de terminer seul au jeu *	. calme, observe *
. participe bien *	. dérange
. refus d'enlever soulier	. dérange enfant 1
. initiative *	. travaille bien *
. a de l'humour *	. très positif *
. beaucoup de fini dans son travail *	. celui qui ramasse le mieux *
. observe beaucoup avant d'agir *	. très actif *
. semble apprendre les règles sociales **	8 observations
. pose un geste et observe *	
. très actif	
. teste les limites	
. a besoin de beaucoup d'aide dans ses productions	
. peut aller plus loin si on le stimule *	
. produit bien avec une consigne individuelle *	
. se retire en psychomotricité	
. bon travail durant activité dirigée *	
. parle plus dans le groupe **	
. participe bien *	
. très constructif *	
. demande à faire des choses *	
22 observations	

TABLEAU 15 (SUITE)

Comparaison des besoins des enfants
durant les phases 1 et 11 du projet (N=7)

PHASE 1 Identification des besoins	PHASE 11 Identification des besoins
<u>enfant 6</u>	<u>enfant 6</u>
. produit bien avec une consigne individuelle *	. participe en psychomotricité **
. se retire en psychomotricité	. communique beaucoup *
. bon travail durant activité dirigée *	. s'implique un peu plus **
. très constructive, parle plus **	. plus autonome **
. solitaire dans ses jeux	. participe davantage **
. isolée, a de la difficulté à participer	. fait beaucoup pour initier des relations *
. retirée	. persévération dans le jeu d'eau
. retirée, craintive,	7 observations
. persévère dans jeu d'eau	
10 observations	
<u>enfant 7</u>	<u>enfant 7</u>
. persévère dans son travail *	. isolé
. stimulé par les autres	. limité dans ses moyens au niveau de la motricité globale
. commence à faire des choses seul en psychomotricité **	. se sent incapable
3 observations	. s'informe des absents *
	. difficulté à coller et découper

TABLEAU 15 (SUITE)

Comparaison des besoins des enfants
durant les phases 1 et 11 du projet (N=7)

PHASE 1 Identification des besoins	PHASE 11 Identification des besoins
enfant 7	enfant 7 . fait ce qui est demandé * . ne comprend pas bien les consignes . participe bien partout * . doit être poussé. 9 observations

APPENDICE M

Evaluation des progrès des enfants.

Tableau 17

Taux de fidélité interjuge pour
les grilles I et II

Comportements appropriés	Comportements non appropriés	Attention aux comportements appropriés	Attention aux comportements non appropriés
Grille I			
Accord			
430	210	87	97
Désaccord			
15	28	13	17
% de fidélité			
97%	88%	87%	85%
Grille II			
Accord			
499	167	196	67
Désaccord			
6	6	11	7
% de fidélité			
99%	96%	95%	90%

TABLEAU 18

Nombre et pourcentage de comportements appropriés (respect des consignes) et non appropriés et des comportements d'attention s'y rapportant

(Grille I, phase I, N = 7)

Sujets	Comportements				Attention aux comportements			
	Approp.	Non appropriés			Approp.	Non appropriés		
	Nombre	Nombre H_1	Nombre I_2	Nombre total	Nombre	Nombre H_1	Nombre I_2	Nombre Total
	%	%	%	%	%	%	%	%
1	43 45%	41 43%	12 12%	53 55%	13 30%	26 49%	9 17%	35 66%
2	82 85%	10 11%	4 4%	14 15%	16 19%	3 21%	1 7%	4 28%
3	64 67%	31 32%	1 1%	32 33%	15 23%	15 47%	1 3%	16 50%
4	66 69%	29 30%	1 1%	30 31%	12 17%	20 67%	0	20 67%
5	68 71%	15 16%	13 13%	28 29%	13 19%	8 28%	1 4%	9 32%
6	53 55%	16 17%	27 28%	43 45%	5 9%	5 12%	6 14%	11 26%
7	62 65%	14 14%	20 21%	34 35%	15 24%	3 9%	10 29%	13 38%

H_1 = comportements d'hyperactivité-agressivité

I_2 = comportements d'inhibition

TABLEAU 19

Nombre et pourcentage de comportements appropriés (attention à la tâche) et non appropriés et des comportements d'attention s'y rapportant

(Grille II, phase I, N = 7)

Sujets	Comportements				Attention aux comportements			
	Approp.	Non appropriés			Approp.	Non appropriés		
	Nombre	Nombre H_1	Nombre I_2	Nombre total	Nombre	Nombre H_1	Nombre I_2	Nombre Total
	%	%	%	%	%	%	%	%
1	41 43%	39 40%	16 17%	55 57%	17 41%	21 38%	6 11%	27 49%
2	77 80%	9 9%	10 11%	19 20%	26 33%	1 5%	0	1 5%
3	74 77%	15 16%	7 7%	22 23%	34 46%	11 50%	5 23%	16 73%
4	87 91%	8 8%	1 1%	9 9%	33 38%	3 33%	1 11%	4 44%
5	76 79%	6 6%	14 15%	20 21%	23 30%	3 4%	0	3 4%
6	69 72%	7 7%	20 21%	27 28%	14 20%	6 22%	1 4%	7 26%
7	76 79%	6 6%	14 15%	20 21%	50 66%	5 25%	4 20%	9 45%

H_1 = comportements d'hyperactivité-agressivité

I_2 = comportements d'inhibition

TABLEAU 21

Répartition des différences entre l'évaluation 11 et l'évaluation 1 en terme de progrès, de statu quo et de régression par enfant (N=7) et par intervenant (N=2)

INTERVENANT	EVALUATION	SUJETS						
		1	2	3	4	5	6	7
1	Ev 11 > Ev 1	6	4	10	4	1	4	7
	Ev 11 = Ev 1	4	1	1	2	8	3	2
	Ev 11 < Ev 1	1	6	0	5	2	4	2
2	Ev 11 > Ev 1	8	1	11	4	1	3	5
	Ev 11 = Ev 1	3	2	-	4	8	6	4
	Ev 11 < Ev 1	0	8	-	3	2	2	2

Ev 1 = Evaluation faite en décembre

Ev 11 = Evaluation faite en avril

APPENDICE N

Fonctionnement de l'équipe

De septembre à mars, il y a eu 17 réunions, plus nombreuses au début, elles n'avaient lieu qu'une fois toutes les trois semaines à partir de janvier. Des réunions spéciales répondant à des besoins plus particuliers (rencontres avec l'agent de recherche (2), avec les administrateurs (2), responsable pédagogique (1)). Voici la répartition des réunions par mois:

septembre:	5
octobre:	3
novembre:	2
décembre:	1
janvier:	2
février:	1
mars:	3

MATERNELLE D'INTEGRATION

Réunion du 10 septembre 1980

(1re réunion)

Cette première réunion a pour but de présenter les différents membres de l'équipe et de connaître leur position respective par rapport au projet.

Diane, l'orthophoniste, exprime son grand intérêt pour le projet mais aussi son inquiétude de ne pouvoir être détachée par la région. Elle veut utiliser tous ses moyens pour trouver une solution (recherche d'une orthophoniste remplaçante, convaincre la responsable de l'impact d'un tel projet). Elle nous parle également des travaux de Bloom et Lahey qui pourraient être utilisés dans le projet. Enfin, elle souligne le peu de flexibilité du projet qui impose dès le départ les techniques à utiliser.

Lise, la jardinière, exprime son inquiétude de se faire "plaquer les choses sur le dos", d'avoir à faire ce que la recherche exige sans tenir compte de son expérience.

Bernard, le psychoéducateur, craint que l'on ne respecte pas son vécu, sa relation privilégiée avec l'enfant qui lui semble primordiale.

Mariette, la psychologue, rassure Lise et Bernard en disant que leur expérience et la relation privilégiée qu'ils établissent avec l'enfant constituent leurs apports personnels au projet. De plus, les décisions doivent être prises en groupe en fonction des enfants. Il y a donc un choix à l'intérieur du modèle proposé.

Georges, l'un des responsables du projet, rappelle les grandes lignes du projet avec ses exigences.

Il n'y a pas eu de procès-verbal pour cette première réunion mais un résumé a posteriori des idées soulevées.

Mariette Hillion

MATERNELLE D'INTEGRATION

Réunion du 17 septembre 1980

(2e réunion)

Ordre du jour

1. Questions administratives
2. Critères pour la sélection des enfants
3. Tâches à distribuer
4. Organisation dans le temps
5. Examen du projet

1. Questions administratives

- le projet doit passer devant les commissaires la semaine suivante.

2. Critères de sélection

Critères tels que présentés dans le projet:

- 5 ans
- pas intégrable
- suivi par le MAS
- rentrer dans une des deux catégories définies dans le projet (4.4.1.3)
- Gravité:

  Comment peut-on définir le niveau de gravité?

  limite supérieure: pas intégrable. Mais comment définir la limite inférieure?

Une discussion en équipe est amorcée pour préciser les critères d'acceptation à la maternelle d'intégration.

...

Proposition

La limite inférieure de gravité peut être précisée en examinant les différents cas proposés en procédant par élimination.. Nous pourrions faire ressortir les critères a posteriori. Cependant, les cas présentés jusqu'à présent sont peu nombreux et, par conséquent, il est difficile de faire ressortir ce minimum et d'autres critères plus spécifiques.

Proposition

Partir de différents points de vue.

a) Point de vue de la jardinière

Un enfant n'est pas intégrable parce que:

- il demande trop d'attention, crée trop de tension dans la classe et lui demande une quantité d'énergie qui est au au-dessus de ses moyens
- la jardinière n'est pas capable de le garder pour des raisons personnelles (rejet, antipathie...) ou professionnelles (non qualifiée pour répondre aux besoins de l'enfant)
- il n'y a pas de services professionnels de support.

b) Point de vue de l'enfant

- posséder un potentiel d'apprentissage
- capable de fonctionner: minimum de compréhension, minimum du niveau des interactions pour les amener à faire quelque chose
- capable de progrès
- multiplicité des problèmes:
  1. problème important (un des 8 catégories)
  2. absence des habiletés qui permettent de bien fonctionner dans la maternelle.

Après ce tour d'horizon, on s'aperçoit qu'il est difficile d'avoir des critères quantifiables et objectifs. On a cepen-

dant essayé de préciser les critères.

L'enfant n'est pas intégrable pour les raisons objectives:

1. comportement déviant
2. manque au niveau des:
   - habiletés pré-académiques
   - aptitudes
   - habiletés sociales
   - habiletés personnelles

Raisons subjectives

1. incapacité personnelle ou professionnelle de la jardinière

Comment établir un plancher? Tout le monde est d'accord pour que l'on prenne un risque (partir avec une incertitude quant à l'aboutissement) cependant certains éléments peuvent être précisés:

1. le problème ne doit pas être réactionnel ou situationnel
2. il y a un manque dans l'environnement familial qui peut être comblé par parents , à condition qu'ils soient désireux de s'impliquer . Donc, la participation des parents peut influencer la prise de décision.

En conclusion, nous nous proposons à partir des observations en classe ou à la maison, de l'entrevue parentale, d'identifier tous les éléments explicités plus haut, plus:

1. problèmes de santé physique
2. crises dans l'histoire familiale

3. signes de mésadaptation (temps, cause, durée, aide sollicitée et reçue)
4. fatrie
5. intérêt des parents à s'impliquer
6. Implication des services du M.A.S.

Les points 3, 4, 5 reportés à la prochaine réunion.

M. Hillion

Mariette Hillion

MH/aa

MATERNELLE D'INTEGRATION

Réunion du 19 septembre 1980

(3e réunion)

Durant cette réunion, écourtée à cause d'une rencontre prévue avec l'agent de recherche, il fut question principalement d'élaborer un guide qui permettrait de mener une entrevue similaire près des parents.

Mariette et Bernard présentèrent chacun un guide qui affichaient de nombreux points communs. A partir de ces deux guides, certaines rubriques furent supprimées, d'autres rajoutées pour mieux répondre aux besoins spécifiques du projet. Il fut entendu que ce guide devait être suivi lors de chaque entrevue avec les parents d'un sujet candidat.

A cette occasion, Mariette présenta son curriculum professionnel: sa formation en psychologie clinique (thérapie d'orientation analytique) son expérience dans les écoles et exposa une technique behaviorale (auto-contrôle) qu'elle trouvait particulièrement prometteuse près des enfants en difficulté.

Il n'y a pas de procès-verbal de cette réunion mais un résumé a posteriori des idées présentées.

Mariette Hillion

MATERNELLE D'INTEGRATION

Réunion du 24 septembre 1980

(4e réunion)

Ordre du jour

1. Compréhension du texte du projet, mise au point
2. Sélection des enfants
3. Démarrage du projet (transport)
4. Travail sur les grilles
5. Organisation physique (local, horaire, lieux des réunions)

1. COMPREHENSION DU TEXTE

Lise et Bernard, dès le départ, reviennent sur ce qui a été exprimé durant la première réunion (80.09.10).

Lise: objection au projet de recherche: ce sont des choses définies d'avance comme un carcan. Or, ce que tu sens est plus important que la méthode; il faut partir du vécu pour faire la bonne intervention au bon moment.

la base: chercher ce qu'on a besoin, ce qu'on sent, être au service de l'enfant. Il est important de respecter mon expérience, mes connaissances et ma décision d'agir (vécu). Lise ne veut pas s'occuper de la théorie d'abord mais après selon ses besoins.

Bernard:
- voit les consultants comme une possibilité d'empiètement sur son travail;
- comment on va s'y prendre pour mettre en application les techniques? Il ne veut pas de plaquage! Veut travailler sur le plan affectif avec l'enfant qui a un rythme, une personnalité, suivant les connaissances des intervenants. Les autres facteurs dans l'application de la technique restent à définir.

Lise:
- vendredi (3e réunion) a senti quelle allure le projet allait prendre, et elle a le désir d'apprendre

Bernard: le but visé: évolution des enfants.

Lise: exprime le désir de faire autre chose. Aussi, souligne l'importance de la réalité par rapport à la technique, donc la technique doit s'adapter à la réalité.

Mariette: originalité de la recherche non pas carcan imposée mais combinaison de la réalité et de la technique; techniques qui seront développées en fonction des besoins des enfants.

Georges: souligne les défis de la recherche par rapport à une intervention normale:

a) penser d'avance - structurer - objectiver - communiquer les démarches de l'application

b) appliquer ce qui a été décrit d'avance

c) le défi crée des pressions, mais ça peut être une expérience agréable

d) le consultant propose, il n'impose pas

e) apprentissage de tous les membres.

Mariette Hillion

MATERNELLE D'INTEGRATION

Réunion du 30 septembre 1980

(5e réunion)

Ordre du jour

1. Réactions des enfants à la rentrée
2. Etapes à franchir dans le projet
   - 2.1 Mise en place de l'équipe
   - 2.2 Pré-tests
   - 2.3 Présentation des données sur les enfants en vue d'analyse
   - 2.4 Structure matérielle du fonctionnement de l'équipe

1. REACTIONS DES ENFANTS A LA RENTREE

a) Stéphane Lalonde a été inscrit mais ne sera intégré à la maternelle que plus tard. La direction de l'école appuie cette décision.

b) Kathy, Gaétan, Steve, Jacques et Rénald. Les enfants ont dans l'ensemble des problèmes de langage et sont hyperactifs. Le respect des consignes serait le premier objectif d'intervention à poursuivre ainsi que l'acquisition d'habitude (répétition des activités dans une même séquence).

2. ETAPES A FRANCHIR DANS LE PROJET

Problématique:

a) Comment concilier l'étape nécessaire d'observation systématique et participante avec la nécessité pour les intervenants d'avoir immédiatement des objectifs d'intervention?

Il semble que le "respect des consignes" est l'aspect prioritaire autant du point de l'observation systématique qu'au niveau de l'intervention immédiate. (Il s'agit du respect des consignes face à des routines). Le langage fait également l'objet d'observation.

L'équipe s'entend pour que la maternelle d'intégration soit un projet où l'apport de chacun des membres soit intégré. Il faut éviter que les intervenants aient un programme d'intervention auquel se superpose (éventuellement) un programme ajouté suite aux observations systématiques.

On peut dire que, même si on intervient au départ, la première étape en est une d'observation, de mise en situation et d'exploration.

b) Comment éviter que l'équipe soit divisée entre d'une part, les intervenants, et d'autre part, le chercheur-psychologue, et les responsables du projet et éventuellement l'orthophoniste.

Solution:

Présence des membres de l'équipe dans un même édifice, même en dehors des réunions officielles et ceci, dans le but de faciliter la communication.

Il semble que cela soit possible au niveau de l'école. L'idée d'avoir un centre de documentation pour le projet serait aussi facilitée par des locaux communs.

Les points 2.1, 2.2, 2.3, 2,4 sont reportés à la prochaine réunion.

Georges Ouellet

MATERNELLE D'INTEGRATION

Réunion du 2 octobre 1980

(6e réunion)

Ordre du jour

1. Période d'observation:
   a) cueillette des données sur chacun des enfants
   b) observation systématique
2. Organisation physique de l'équipe
   a) présences à l'école
   b) réunions formelles (processus décisionnel)
3. Discussion concernant la présence de l'orthophoniste au projet

1. PERIODE D'OBSERVATION

   a) Cueillette des données pour chaque enfant

      Elaboration d'une structure permettant de constituer un dossier uniforme pour chacun des enfants. Le dossier de départ de l'enfant comprend le relevé des observations faites dans le milieu d'origine suivant une grille pré-établie, et le compte rendu de l'entrevue avec les parents. Une photocopie de ces documents seront à la disposition des membres dans une filière du local de Madeleine-de-Verchères.

   b) Observation systématique

      Mariette présente plusieurs grilles de comportements recueillies dans la littérature et propose aux intervenants de l'aider à identifier les comportements plus typiques du niveau d'âge des enfants du projet (quels comportements définissent mieux l'hyperactivité, l'inhibition, le respect des consignes de routine, l'attention à la tâche, etc.).

2. ORGANISATION PHYSIQUE DE L'EQUIPE

   a) Présence à l'école

      Mariette sera présente à l'école le lundi, le mercredi et le jeudi.

b) Réunions formelles

Ces réunions auront pour objectifs de faire des synthèses, de prendre des décisions, d'évaluer le fonctionnement du projet et du travail d'équipe.

Elles auront lieu le mercredi après-midi de 1:30 à 4:30 à l'école Madeleine-de-Verchères.

3. DISCUSSION CONCERNANT LA PRESENCE DE L'ORTHOPHONISTE DANS LE PROJET

Mlle Bazinet doit en discuter avec les autres directeurs pédagogiques de la région Centre. M. Pierre Baulu doit appeler Mlle Bazinet. Il y a possibilité également d'avoir des étudiantes.

S'il n'y a pas de résultats, il faudra engager quelqu'un qui pourra travailler au niveau des observations systématiques, Mariette assumant de faire un certain travail au niveau du langage.

SUJETS DE LA PROCHAINE REUNION

. Retour sur les résumés des dossiers des élèves

. Les grilles

. Cahier de route

etc.

Georges Ouellet

MATERNELLE D'INTEGRATION

Réunion du 8 octobre 1980

(7e réunion)

Ordre du jour

1. Information
2. Retour sur les résumés des dossiers des élèves
3. Les grilles
4. Cahier de route
5. Horaire des réunions

1. INFORMATION

a) Concernant l'orthophoniste; Diane Talbot sera engagée au projet à raison de deux jours par semaine à compter de la semaine prochaine. "On te souhaite la bienvenue!" Claire Comtois arrive bientôt.

b) Stéphane Lalande qui était sur la liste d'attente pour la maternelle d'intégration est actuellement pris en charge pour une autre école de la région Nord, ce que nous ne savions pas. Il faudra donc canceller son inscription ici à l'école et accepter un autre enfant le plus tôt possible.

c) Quant un enfant nous est référé par les classes d'accueil, il faudra étudier le cas pour qu'il n'y ait pas de barrière au niveau du langage. Un cas de classe d'accueil, Marco Morrone, a été étudié et rejeté, une référence a été faite pour le centre de jour de Sainte-Justine par l'entremise du centre psychiatrique de l'hôpital Jean-Talon.

d) Tous les membres de l'équipe sont invités à une rencontre avec Jean-Marie Bouchard responsable du projet "intervention à domicile".

Mariette est rentrée en contact avec Lizon Daoust pour obtenir le bilan fonctionnel.

2. RETOUR SUR LES RESUMES DES DOSSIERS DES ELEVES

Les dossiers des élèves demeurent à compléter pour mercredi prochain. Le but de rassembler les dossiers est de ramasser toutes les connaissances possibles des enfants et qu'ils soient disponibles à chacun de nous.

3. LES GRILLES

Après une première observation en classe par Mariette, on se rend compte qu'il devient possible d'observer en même temps les consignes, la capacité de concentration, l'attention sur la tâche.

Mariette modifiera donc la grille en fonction des nouveaux points d'observation.

4. CAHIER DE ROUTE

Le cahier de bord doit débuter dès maintenant par Lise et Bernard.

La structure du cahier comprendra:

a) enfants
b) programmation
c) retour et relance

5. HORAIRE DES REUNIONS

Les réunions n'auront plus lieu le mercredi. Les réunions formelles auront lieu le mardi après-midi de 13:00 à 16:30 à l'école Madeleine-de-Verchères.

SUJET DE LA PROCHAINE REUNION

1. Retour sur le cahier de bord qui est mis en marche

2. Evaluation de l'équipe

Bernard Ouellet(te)

MATERNELLE D'INTEGRATION

Réunion du 21 octobre 1980

(8e réunion)

Ordre du jour

1. Partage des rôles
2. Echéancier
3. Présentation des grilles d'observation
4. Enfants (autre possibilité)
5. Evaluation de l'équipe
6. Retour sur le cahier de bord
7. Affaires diverses - locaux
   - bienvenue à Claire!

1. PARTAGE DES ROLES

Diane (orthophoniste): - faire un déblayage
- voir les enfants
- prendre des décisions
- travailler sur l'outil d'observation

Claire (responsable): - vendredi elle pourra donner des renseignements sur le M.A.P.
- il y a des choses intéressantes au niveau linguistique dans l'intervention de Muma.

2. ECHEANCIER

a) Semaine prochaine, Mariette finit l'observation. Ensuite elle veut rassembler les informations pour en faire un bilan fonctionnel pour pouvoir faire des objectifs généraux et spécifiques pour chaque enfant.

b) Mariette pense à d'autres critères que ceux choisis au début (attention etc.). Elle pense au développement de confiance en soi. Mais les grilles pour mesurer ce critère sont rares.

On en discute, on essaie de trouver des moyens pour observer ce critère.

On dit que ce n'est pas nécessaire d'avoir des mesures objectives pour le faire puisque ça s'insère dans toute intervention.

On pourrait se servir du cahier de bord.

On propose aux intervenants d'observer la confiance en soi, la semaine prochaine, en arrivant avec des faits. (pas seulement des impressions).

c) Mariette présente le bilan fonctionnel (guide méthodologique) du M.E.Q.

Il semble que ce document comporte plusieurs éléments qui touchent notre recherche. On pourrait s'enrichir et aller puiser dans ce qui nous intéresse.

On pourrait s'en servir lorsqu'on va organiser nos données. Après les observations, chacun pourrait en avoir une copie.

Discussion pour savoir si tous les participants doivent travailler à cette mise sur pied du plan d'action et pour faire la synthèse. Voici comment procéder:

1- On se met ensemble pour recueillir les données: (ex.: données sur les parents).
2- Retirer ce qui est pertinent pour l'intervention: synthèse, grille synthèse pour chaque enfant et pour le groupe. (ça nous donnera des points de départs pour les réunions de parents).

Georges, Claire et Mariette travailleront dessus.

3- Ensuite on pensera au plan d'action plus tard. (ensemble)

ECHEANCIER

4 novembre: Mise en commun des données sur les enfants

6 novembre: A partir des observations - des intervenants
- des observateurs
- des parents

hypothèse: On commence le projet en terme d'intervention le 18 novembre (sauf en ce qui concerne le langage).

3. GRILLES D'OBSERVATION

- Présentation des grilles (cf. grille)

Grille I: capacité de suivre une consigne

Grille II: capacité à se concentrer et attention à la tâche

L'observation des comportements d'hyperactivité, d'agressivité et d'inhibition sont intégrés dans les deux grilles.

- Mariette travaille avec Elizabeth depuis quelques temps. La fidélité de l'outil semble bonne. Elles commenceront définitivement jeudi le 23 octobre.

- Les intervenants feront deux activités structurées par matinée pour pouvoir finaliser les observations le plus tôt possible.

- Grille synthèse: toutes les données seront accumulés sur cette grille.

4. ENFANTS (AUTRES CANDIDATS)

Bernard a des nouvelles d'une petite fille (inhibée, lente dans ses réalisations).

D'un petit garçon (problèmes de langage, rejet, sous-stimulation, 6 ans, d'une autre région, mais il est non scolarisable).

Il attend des nouvelles des psycho-éducateurs qui ont vu les enfants.

5. EVALUATION DE L'EQUIPE

Reporté

6. RETOUR SUR LE CAHIER DE BORD

Reporté

7. AFFAIRES DIVERSES

a) Local

- cours de formation morale le mardi et le jeudi matin dans le local.

  Lors de l'inter-étape en novembre, cela changera.

- Le jeudi on peut prendre le local de l'infirmière. Donc, le problème réside pour le mardi matin seulement jusqu'à la prochaine étape.

  (solution: on peut réserver la salle d'audio-visuel exeptionnellement).

b) Une fête pourra être prévue plus tard pour souligner l'arrivée tant attendue de Claire.

Prochaine réunion du groupe de recherche: Mardi le 4 novembre

Ordre du jour: Mise en commun des données sur les enfants.

Diane Talbot

MATERNELLE D'INTEGRATION

Réunion du 4 novembre 1980

(9e réunion)

Ordre du jour

1. Nouveaux candidats possibles
2. Mise en commun des données sur les enfants
3. Bilan fonctionnel (plan d'ensemble) - reporté
4. Traits importants de certains documents américain - reporté
5. Techniques: mode de fonctionnement et d'application - reporté

1. NOUVEAUX CANDIDATS POSSIBLES

Bernard a vu une enfant de Marie-Favery: la mère attend de rencontrer la travailleuse sociale avant de prendre une décision.

Démarche auprès de Mme Lyse Bazinet après intégration de l'enfant dans la classe.

Autre cas: enfant de 6 ans n'a jamais fréquenté la maternelle. Possibilité de faire des apprentissages. Mère susprotectrice. Manque de contrôle de sphinctères. Doit être vu à l'hôpital pour régler ce problème. Cas à considérer.

Sélection des enfants: continuer à chercher activement des enfants pour atteindre le maximum à cause de l'absence de certains enfants. Ceci pour permettre une meilleure collecte des données, justifier la valeur des interventions et prouver les besoins réels d'une maternelle d'intégration. Maternelle ouverte: partie intégrante du projet.

2. MISE EN COMMUN DES DONNES SUR LES ENFANTS

Remise de documents par Mariette: grille de synthèse (document de travail), grille de synthèse: description des aspects du développement. Document de Herman Paquette.

Photocopie du dossier de chaque enfant pour Claire et Diane.

Dossiers seront conservés dans le bureau de la maternelle.

Pour chaque enfant trouver: Forces, faiblesse, objectifs bien précis et moyens.

Essayer de dégager pour chaque enfant des données spécifiques: attitudes des parents.

Travail sur la grille synthèse: Comportements appropriés, inappropriés, etc., ajuster les données sur Steve à la grille, observation clinique.

Lise Boyte

MATERNELLE D'INTEGRATION

Réunion du 13 novembre 1981

(10e réunion)

Ordre du jour

1. Information
2. Calendrier
3. Technique: leur application

1. INFORMATION

Mariette présente des documents sur:

1- Bilan fonctionnel
2- Plan d'action
3- Intégration (critères, mise en garde)
4- Piaget à la maternelle

2. CALENDRIER

- Bilan fonctionnel
  18.11 a) Traits majeurs de l'enfant
  20.11 b) Traits majeurs de l'environnement

- Doit aboutir à un plan d'action précis
  a) Quoi
  b) Comment: . distribution sélective de l'attention
  . modeling
  . cognitive behavior modification

3. TECHNIQUE: LEUR APPLICATION

Comment faire intégrer ces attitudes. Il semble tout d'abord primordial de bien comprendre les techniques (documents francophones, re: entraînement à la modification de comportement). Deux méthodes d'entraînement sont proposées:

a) observation des intervenants par Mariette d'un retour immédiat sur leurs attitudes (renforcement positif), trois fois par semaine

b) Les intervenants observent Mariette qui illustre la technique in vivo, et essaient de l'appliquer après, trois fois par semaine.

Les intervenants optent pour la première modalité (débutera le 24.11).

Claire Comtois

MATERNELLE D'INTEGRATION

Réunion du 11 décembre 1980

(11e réunion)

Ordre du jour

1. Reynald Jean
   Patrick Deslauriers
   Luc Quenneville
2. Rapport d'étape
3. Plan d'intervention - horaire 2e semestre
4. Robert Pauzé
5. Grille d'interactions
6. Souper

1. REYNALD JEAN

Aucune décision n'a été prise au sujet de Reynald quant à ce que Lise a exprimé: la responsabilité qu'elle se sentait avoir face aux comportements dangereux qu'il affiche.

Interrogation: Faut-il le référer?
Médication?
Aide travailleur social (mère)?
Ressource extérieure?

a) Mère: Médication non prescrite parce que dose devrait toujours être augmentée d'après le médecin.

13 janvier - examen neurologique (tomographie)

Nécessité d'attendre diagnostic. Progrès marqués tant à l'école qu'à la maison.

Semble être mieux avec Reynald, ne travaille plus, reste à la maison avec Reynald.

Dit ne pas violenter l'enfant, le punit: le met dans le coin, parfois le tape.

Père: Peu à la maison, peu d'autorité sur les enfants.

Mère: Semble adéquate avec l'enfant; une autre rencontre est prévue à la fin janvier. Bernard et Lise feront le point.

b) Démarches

Diane a rencontré une travailleuse sociale: elle offre son aide pour récupérer dossier du D.P.J. Louise Lachapelle: Marie-Anne, possibilité de voir si une t.s.p. a vu l'enfant à Montreal Children's. Possibilité de rencontrer Bernard pour planifier une rencontre de celui-ci avec la mère pour obtenir certains renseignements pertinents.

- autorisation des parents
- dossier plus complet de Montreal Children's
- Diane rejoint la t.s.p. re: dossier de la D.P.J.
- formules d'autorisation officielle à envoyer à l'école

c) Intervention quant aux comportements d'agressivité:

Se sert des cris des autres enfants qui lui servent d'intermédiaire pour obtenir l'attention des adultes.

Solution possible: Isolation complète (bureau pourrait être libéré). Travailler dans le sens que les enfants s'expriment sur ce qu'ils ressentent par rapport à Reynald.

Possibilité de développer un système d'émulation tangible ou social associé à l'isolation.

Bernard a quelques réticences à utiliser la salle d'isolation et préfère s'en tenir à l'arrêt d'agir et veut remettre la décision à plus tard. Cependant Lise semble plus décidée à utiliser la salle d'isolation. Devant l'insistance de l'équipe, on se met d'accord sur un compromis. Il y aura arrêt d'agir ou isolement suivant la gravité de la poussée, de la prise (de judo) de Reynald. En psychomotricité, il y aura un arrêt d'agir systématique soit par arrêt verbal ou physique, soit par retrait d'activité (1-2 minute) soit par exclusion du local. Dans la classe, il y aura soit arrêt verbal ou physique, soit arrêt sur sa chaise, soit isolation. A chaque fois, il faut dire à Reynald pourquoi. Mariette commence une observation systématique de son comportement dès janvier.

Conclusion: De cette démarche d'équipe, il ressort que ce qui est le plus important est de décider ensemble, de programmer ensemble, quitte à faire des compromis et d'appliquer systématiquement ce qui a été décidé.

2. RAPPORT D'ÉTAPE

Objectifs généraux: cf. projet

A ne pas oublier: Favoriser l'évaluation du fonctionnement de l'équipe multidisciplinaire (inclure objectifs spécifiques)

Voir le rôle et les effets du chercheur (inclure objectifs spécifiques).

Autres objectifs spécifiques: cf. projet

Problème soulevé: formation des intervenants

Bernard est d'accord pour qu'il y ait des échanges et des ajustements mais pas de formation car il a son propre champ professionnel. De plus, la formation ne peut se faire systématiquement parce que les intervenants ne peuvent modifier d'emblée leurs approches.

L'effort des intervenants est vu comme un support, un éclairage différent puisqu'ils ne sont pas impliqués émotivement.

SONT REPORTES: les points 3,4,5

Claire Comtois

MATERNELLE D'INTEGRATION

Réunion du 8 janvier 1981

(12e réunion)

Ordre du jour

1. Information
   a) le programme d'encoprésie
   b) le problème d'agressivité
   c) l'intervention: attention sélective
   d) Reynald
2. Horaire: présentation
3. Rapport d'étape: lecture et critique
4. Cas nouveau présenté par Lyse et Bernard

1. INFORMATION GENERALES

a) Ca va bien! Lyse a une bonne communication avec la mère de Patrick.

b) Mariette observe encore pour trouver le niveau de base de l'agressivité lors des activités libres et au local de psychométrie. Le local d'isolation sert en ce moment. Cela semble efficace.

c) Intégration de la technique de l'attention sélective pour les consignes. Cela sera étendu aux tâches générales.

d) Bernard s'occupe de la lettre d'autorisation pour faire sortir le dossier de Reynald. Mariette appellera la travailleuse sociale de l'Hôpital Montreal Children.

2. HORAIRE: PRÉSENTATION

Réunion de coordination: une fois toutes les trois semaines. Georges propose une réunion de coordination le 15 janvier 1981 pour planifier la deuxième étape de l'année.

3. RAPPORT D'ETAPE: LECTURE ET CRITIQUE

Mariette lit le brouillon du rapport d'étape (les deux premiers points). Nous apportons des critiques pour pouvoir le finaliser.

4. CAS NOUVEAU PRÉSENTÉ PAR LYSE ET BERNARD

Pierre Tremblay est venu leur présenter le dossier d'un nouvel enfant suivi à Sainte-Justine (dossier complexe) mais restant à Ville-Emard. Il y a Luc Quesnneville suivi lui aussi à Sainte-Justine qui reste dans la région, qui est sur la liste d'attente. Pierre propose que Sainte-Justine tranche le dilemme à savoir quel enfant nous envoyer.

Bernard se demande si c'est correct d'avoir un huitième enfant à cette période de l'année?

On décide de refuser le nouveau cas. Georges et Claire se chargent de justifier notre geste.

Diane Talbot
Secrétaire

MATERNELLE D'INTEGRATION

Réunion du 15 janvier 1981

(13e réunion)

Ordre du jour

1. Budget pour fournitures
2. Planification du deuxième semestre au niveau de:
   a) horaire et nature des réunions
   b) horaire et activités des individus en dehors des réunions
   c) échéancier, étapes à franchir d'ici la fin de l'année: parents, nouveaux enfants, intégration
   d) échéancier des interventions: examen des instruments d'évaluation au niveau de l'organisation et du travail en équipe
3. Rapport d'étape

2. PLANIFICATION DU DEUXIEME SEMESTRE

a) Horaire et nature des réunions

Tous les membres de l'équipe participent à des réunions de coordination une fois toutes les trois semaines, et à des réunions spéciales quand ce sera nécessaire, exemple: rapport d'étape, rencontre avec l'agent de recherche.

Les quatre intervenants ont planifié des rencontres pour:

- Discuter des interventions pédagogiques (activités, langage), tous les mardis après-midi de la semaine, et une fois sur trois tous les jeudis.

- Discuter des interventions rééducatives, le lundi après midi quand c'est nécessaire.

- Discuter de l'intervention près des parents une fois sur trois tous les jeudis.

b) Horaire et activités des individus en dehors des réunions

Horaire de chaque personne en termes de jours de présence et d'activités précises (à venir: date proposée, prochaine réunion)

c) Etape à franchir en ce qui concerne

- Les nouveaux enfants

Vianney Bélanger: refus
Luc Quenneville: ?

Question: est-on prêt à accepter un autre enfant?

Proposition avancée par Lise et Bernard: Echanger Reynald pour Luc qui semble avoir plus de possibilités au niveau de l'intégration.

Leurs arguments: Reynald -Pronostic faible, difficultés de l'intérieur dans un nouveau milieu en cours d'année, pas de mesure de son évolution.

Luc -Possibilité d'handicaper le groupe.

Cependant, les arguments avancés pour rejeter Reynald n'ont pas été retenus assez satisfaisants, d'une part, parce qu'il est inacceptable de rejeter un enfant en cours d'année et, d'autre part, parce que le but du projet est de voir si en répondant aux besoins diversifiés des enfants on peut les intégrer au système scolaire régulier.

La possibilité d'accepter un autre enfant a été reportée à la prochaine réunion.

Suite de la reunion du 15 janvier - 20 janvier 1981

Rappel: horaire individuel, remis à la prochaine réunion

Echéancier

a) Equipe de recherche

5 février: sujet: intervention près des parents
à fixer: horaire, contenu, comment on voit ça :
- manière de faire
- participation de chacun
- évaluation
- quelle intervention près des parents peut être envisagée

26 février: intégration - évaluation d'équipe

b) Equipe des intervenants

27 janvier (mardi):	Préparation de l'activité langage (histoire ± technique: expansion)
29 janvier (jeudi):	Début de l'intervention au niveau du langage (présentation du programme pédagogique par Lise)
3 février (mardi):	Reprendre les priorités du bilan fonctionnel pour chaque enfant et approfondir les processus cognitifs.
16 février (vendredi):	Généralisation de la D.S.A. aux tâches structurées. Présentation de la technique de l'auto-contrôle.

c) L'intégration

Les intervenants ayant déjà élaborés une stratégie d'intégration pour plusieurs enfants, qui doit être mise en application dès février. Les autres membres de l'équipe s'objectent pour plusieurs raisons:

1- L'intervention systématique ne fait que débuter
2- Le but du projet n'est pas d'intégrer à tout prix mais en fonction des capacités et progrès de l'enfant en tenant compte de certains critères ce qui permet de réduire les risques d'échec.
3- Les autres membres n'ont pas été consultés.

On reporte donc le sujet au 26 février. Entretemps il serait bon de revoir les articles déjà présentés qui peuvent nous aider à spécifier ces critères et aussi examiner les ressources disponibles au sein de l'école. Reste à envisager également la préparation des enseignants qui reçoivent.

d) Collaboration avec le M.A.S.

- Relancer pour obtenir les informations concernant Steeve (Claire), Sonia (Bernard).

- Collaboration avec Robert Pauzé.

- Rencontre avec le centre de jour de Sainte-Justine: date proposée, 12 février 1981.

Mariette Hillion
Secrétaire

MATERNELLE D'INTEGRATION

Réunion du 5 février 1981

(14e réunion)

Ordre du jour

1. Acceptation d'un 8e enfant
2. Intégration des parents au projet
3. Remplacement des intervenants
4. Visite du Centre du jour de Sainte-Justine
5. Horaire et activités des individus à remettre à la réunion de coordination le jeudi 26 février 1981
6. Achat de matériel

1. ACCEPTATION D'UN 8e ENFANT (Luc Quenneville)

On a pas eu d'informations plus précises sur cet enfant. Il est actuellement à Sainte-Justine qui semble vouloir l'intégrer à la maternelle d'intégration parce qu'ils éprouvent certaines difficultés avec lui. On constate qu'on a encore bien des choses à faire avec le groupe actuel et on ne se sent pas prêt à intégrer un autre enfant. On a pas encore une action suffisante face aux autres enfants.

On convient donc de ne pas accepter un 8e enfant actuellement à cause des exigences posées par les enfants déjà intégrés au projet.

2. INTEGRATION DES PARENTS AU PROJET

On convient de faire une formation des parents en groupe. Ces rencontres pourraient avoir lieu le soir ou l'après-midi en fonction du désir des parents. Il est proposé de rencontrer les parents cinq fois d'abord et ensuite, de les intégrer dans la classe avant de faire une cinquième rencontre de groupe. Bernard et Lise seront présents à la 1re et à la 5e rencontre. Les parents auront au moins deux occasions de voir la classe.

1- 4 rencontres en mars

2- 1 pratique en avril
   1re semaine: observation
   2e semaine: réunion
   3e semaine: intervention

3- 4e semaine: réunion

Il reste à préciser (limiter et sensibiliser) les objectifs de l'intervention au niveau des parents.

Après discussion, on convient de ne faire que trois réunions de formation au lieu de quatre en mars. Bernard, Mariette, Lise et Diane vont en discuter à leur prochaine réunion.

Il semble y avoir beaucoup d'hésitation de la part des intervenants par rapport à la présence des parents en classe. Ils expriment que la présence des parents pourraient perturber le fonctionnement normal de la classe en ayant un effet négatif sur le comportement des enfants et un effet sur leur fonctionnement en tant qu'intervenant.

3. LE REMPLACEMENT DES INTERVENANTS

Lise souligne la difficulté de rester seule dans la classe en l'absence de Bernard. Elle se pose alors la question, quoi faire dans l'éventualité où l'un ou l'autre des intervenants doit s'absenter? Lise peut se faire remplacer, mais Bernard non. Lise va en parler à la directrice...

4. VISITE AU CENTRE DE JOUR DE SAINTE-JUSTINE

Dates proposées: le lundi ou le mardi, 16 et 17 mars 1981: à confirmer.

5. HORAIRE ET ACTIVITES DES INDIVIDUS

Diane se charge de faire les bilans mensuels du travail dans le cadre du projet -Lise et Bernard promettent de rédiger leur emploi du temps pour la prochaine réunion.

6. PROBLEME SOULEVE EN FIN DE REUNION

Bernard demande s'il peut s'absenter lorsque Diane est dans la classe parce que cela fait beaucoup de monde. On réalise qu'il ignorait que Diane faisait du modeling!!

Georges Ouellet
secrétaire

MATERNELLE D'INTEGRATION

Réunion du 3 mars 1981

(15e réunion)

Ordre du jour

Suite à une proposition faite à Bernard par Claire et Georges, responsables du projet, Bernard a voulu tenir une réunion pour en informer les autres membres de l'équipe. Etaient présents les membres de l'équipe, plus la directrice de l'école et la répondante en psychoéducation de Bernard, invitées par ce dernier.

Problèmes soulevés

1- La raison de la présence des deux personnes étrangères au projet:

- Mademoiselle Lagacé au titre de directrice de l'école où se déroule le projet;

- Jocelyne Lamoureux, en tant que représentante de la responsable administrative de la région centre, Mademoiselle Lyse Bazinet, et en tant que répondante de Bernard.

2- Enoncé de la proposition faite à Bernard

Considérant que Bernard se plaignait de ne pas avoir le temps pour programmer parce que trop impliqué au niveau de l'intervention, considérant que le rôle du psychoéducateur tel que modifié dans le projet, n'était pas appliqué, les responsables du projet ont proposé à Bernard:

1) - de partager son temps entre l'intervention, la programmation et l'observation, les consultants pouvant le remplacer au niveau de l'intervention;

2) - de leur donner une réponse avant d'en informer les autres membres du groupe.

Bien que, à première vue, satisfait de cette proposition, Bernard l'a trouvé inacceptable par la suite parce que:

- il lui semblait impossible de prendre une décision sans en parler à Lyse;

- il n'avait pas le temps d'ici juin d'organiser sa programmation;

...

- il était impensable de couper sa relation avec les enfants.

Lise, déjà informée, trouve la proposition inacceptable au niveau de la forme, on ne lui a pas demandé son avis, et au niveau du contenu, il lui parait inconcevable de lui demander de se séparer de Bernard après tout ce qu'ils ont vécu en commun.

Mariette et Diane, quant à elles, trouvent la proposition tout à fait appropriée: on renverse les rôles observateur-observé qui soulevaient tant de difficultés, elles auront la possibilité d'illustrer et de renforcer l'application des techniques, elles auront un meilleur contact avec la réalité de la classe et Bernard pourra préparer son intervention d'une manière plus systématique.

3- Problème de conflit de rôle entre psychoéducateur et le psychologue

Soulevé par le psychologue et accepté par Jocelyne Lamoureux puis par Bernard.

4- Problème de conflit entre deux approches: psychoéducatrice et behaviorale

Soulevé par le psychologue,
l'une travaillant au niveau de la personnalité globale en utilisant le vécu de la relation interpersonnelle comme outil d'intervention, l'autre se centrant sur des comportements spécifiques à modifier et utilisant des moyens systématiques et connus de tous à l'avance.

5- Problème de la situation d'observation

Soulevé par Bernard comme étant une des raisons de son malaise. Il souligne la très grande difficulté de se faire observer et de recevoir le résultat de ces observations. Cela casse son intimité avec l'enfant et le submerge. Diane y voit un problème majeur: il est incompatible de se mettre dans une situation d'apprentissage si on n'accepte pas d'être observé.

6- Problème: le peu de place accordée au psychoéducateur dans la programmation

Soulevé par Jocelyne Lamoureux. Mariette répond que chacun avait sa place à prendre dès le début lors de la rédaction du bilan fonctionnel où on établit un plan d'action pour chaque enfant et où chaque membre devait proposer des moyens pour atteindre les buts fixés. Cette période de mise en commun des

...

des observations a duré 3 semaines. Bernard rétorque qu'il ne se sentait pas accepté, qu'il devait se défendre pour imposer ses vues et qu'à la fin il n'écoutait même plus.

7- Problème: accord avec le projet, faut-il arrêter ou continuer et à quel prix

Soulevé par Claire. Pour Bernard, c'est le modèle qui n'est pas réalisable. Cependant, suite à une entente à 4 faite le 19.2., il serait capable de faire des efforts pour tenir compte des techniques qu'il peut expliquer à 50%.

Demande de Claire:

- si on n'accepte pas de continuer: pourquoi?
- si on accepte:. revoir le rapport
  . accepter l'observation

MH/aa

Mariette Hillion

le 3 mars 1981

N.B.: Il n'y a pas eu de procès-verbal mais un relevé des idées soulevées.

MATERNELLE D'INTEGRATION

Réunion du 5 mars 1981

(16e réunion)

Ordre du jour

Suite à la réunion du 3 mars, les membres de l'équipe ont décidé de discuter ensemble des possibilités de poursuivre le projet.

Ceci est plus un condensé des positions de chacun qu'un procès-verbal qu'il aurait été très exhaustif de transcrire.

Condensé des positions de chacun

- Dès le départ, Mariette et Diane expriment qu'elles désirent poursuivre le projet puisqu'elles sont en accord avec ce qui est proposé et qu'elles ont été engagées pour l'actualiser.

- Lise exprime

  . sa difficulté à utiliser les techniques qui vont parfois à l'encontre des objectifs de la classe, et qu'il y a des choses qui lui importent davantage;

  . en fait, a peu confiance dans les techniques, "je ne veux pas être celle qui ramasse les pots cassés"et n'est pas prête à laisser tomber l'expérience de toute une vie pour embarquer dans la technique.

- Bernard

  . voit antithèse entre les techniques et son vécu (vécu = qu'est-ce qu'on fait en ce moment-là en fonction de ses sentiments);

  . il ne faut pas jouer à la fois le rôle de psychoéducateur, d'orthophoniste, et faire de la modification de comportement;

  . a le goût d'apporter son apport: préparer des activités dans son champ spécifique-pédagogique, faire des discussions de cas. Enfin, a le goût de prendre une place en tant que psychoéducateur.

Ce qui ressort de la discussion

Dans le projet, il y a deux vécus, deux programmes, deux priorités qui se juxtaposent et rentrent même en contradiction ainsi

...

les priorités des enfants semblent en contradiction avec l'intervention programmée. Pour les intervenants les besoins des enfants c'est une chose et l'intervention programmée en est une autre. Ils répondent avec leurs moyens aux besoins des enfants, et doivent faire des efforts pour tenir compte des exigences du projet, efforts d'autant plus difficiles qu'ils ne sont pas convaincus du bien fondé de ce qui est proposé.

Quelles seraient les conditions de la poursuite du projet

- accepter l'intervention des parents;
- que l'intervention respecte l'approche proposée par le projet,
- que les intervenants acceptent d'être dans une situation d'apprentissage (application systématique des techniques) d'être observés, que ces techniques puissent aller à l'encontre ou modifier leur système de valeur;
- qu'ils aient une confiance de fond par rapport aux techniques.

Les deux responsables du projet proposent de rechercher des conditions minimales qui garantiraient l'application du projet.

La prochaine réunion est fixée pour le 10.03.81.

MH/aa

Mariette Hillion

le 5 mars 1981

MATERNELLE D'INTEGRATION

Réunion du 10 mars 1981

(17e réunion)

Ordre du jour

Prise de position de chacun par rapport aux conditions minimales nécessaires à la poursuite du projet.

Propositions

Première: appliquer le programme d'intervention proposée dans le projet et développer par les quatre membres, i.e. programmer à quatre. Ceci devant être fait au niveau des objectifs, des moyens et des activités.

Acceptent: Mariette, Diane, Bernard

Lise, la jardinière a beaucoup de mal à se situer par rapport à cette proposition et exprime les raisons qui la retiennent:

- "depuis septembre, on essaie de s'adapter aux enfants, on a fait un cheminement et on ne peut arrêter cela maintenant et ce qui est proposé est tellement différent de ce que nous avons développé et c'est difficile pour nous d'intégrer vos affaires. Nous ne nous sentons pas à l'aise dans les mêmes choses ", dans la façon de faire, le contenu, la manière de présenter notre vécu (tout ce qui n'est pas contrôlable, évaluable, quantifiable).

- "Toi Mariette ta recherche, c'est toi qui a le plan et moi c'est pareil";

- "Pour programmer à 4, il aurait fallu commencer à 4";

- "C'est ma partie, il ne me resterait plus rien à moi";

- Trop long, parfois pas le moment, parfois tout le monde n'est pas là".

...

De tout ceci, il ressort plusieurs éléments. D'une part, Lise a de la difficulté à planifier les activités avec plusieurs personnes pour différentes raisons: préparer à l'avance entraîne des contraintes qui sont lourdes à porter surtout lorsque la mise en commun suppose de tenir compte des points de vue différents et remet en cause sa manière d'enseigner. D'autre part, à travers les discussions, il ressort que l'opposition se joue peut-être moins au niveau de la programmation à 4 qu'autour des philosophies des parties en présence qui suscitent des désaccords. Pour les intervenants, l'intégration est la priorité, elle doit se faire le plus tôt possible. Préparer les enfants en fonction des exigences de l'école régulière (pré-requis) en est la modalité. Pour les autres, le but est de développer les apprentissages spécifiques en fonction des besoins des enfants et selon les progrès enregistrés, d'examiner les conditions qui favoriseraient une meilleure intégration.

A la fin de la réunion, nous avons cité les autres points à débattre (le 12.03.81) soit:

2. Accepter la situation et les rôles d'observateurs et d'observés;

3. Accepter d'être entraîné aux différentes méthodes proposées;

4. Accepter les décisions face aux étapes du projet: évaluation, intervention, intégration des parents;

5. Participer à la rédaction du rapport.

Le 12.03.81 Les intervenants décident de ne plus participer au projet. Le même jour, ils rencontrent les responsables administratifs de la région centre et ne participent pas à notre réunion. Les réunions à venir se feront avec les responsables administratifs.

MH/aa

Mariette Hillion

le 20 mars 1981

Présentation du contenu des réunions de coordination d'après les six rubriques proposées

1) Information

La rubrique information a trait à toutes les informations transmises à l'équipe.

Deuxième réunion:

. information administrative: le projet passe devant les commissaires pour approbation.

Septième réunion:

. l'orthophoniste Diane est engagée.
. on perd un sujet inscrit dans une autre école.
. invitation pour rencontrer le responsable du projet "Intervention à domicile"
. contact avec Lison Daoust du bureau pédagogique du M.E.Q. pour obtenir le bilan fonctionnel.

Neuvième réunion:

. Présentation de documents - reporté -

Dixième réunion:

. Présentation de documents par le chercheur.

Onzième réunion:

. Lecture du rapport d'étape et demande de collaboration sur certains points.

Douzième réunion:

. information sur les programmes en cours
. lecture du rapport d'étape, critiques.

Treizième réunion:

. invitation de toute l'équipe à rencontrer le responsable du centre de jour de Ste-Justine.

Quatorzième réunion:

. informations demandées sur les possibilités de remplacement de Bernard en cas de maladie
. visite à Ste-Justine fixée le 16 mars.

2) Enfants (dépistage, étude des candidatures, besoins)

Ici, on peut regrouper tout ce qui a trait à l'étude des besoins de l'enfant dès qu'il est dépisté et aux critères d'admission.

Deuxième réunion:

. une discussion est amorcée pour essayer de définir avec plus de précision les critères d'admission qui restent malgré tout difficiles à quantifier; on souligne l'importance de certains points à investiguer lors des rencontres avec les parents.

Quatrième réunion:

. sélection des enfants: reporté

Cinquième réunion:

. besoins des 5 enfants après une journée de classe: le respect des consignes de routine et le langage sont les éléments prioritaires.

Sixième réunion:

. il est décidé de constituer un dossier de départ pour chaque enfant disponible pour tous les membres de l'équipe.

Septième réunion:

. les dossiers pour chaque enfant doivent être complétés pour le mercredi suivant.

Huitième réunion:

. Deux nouveaux candidats sont présentés mais nous attendons des informations supplémentaires avant de prendre une décision.

Neuvième réunion:

. deux nouveaux cas sont présentés mais aucune décision prise. On souligne l'importance de chercher activement d'autres candidats.
. rappel que photocopie des dossiers reste à faire.

Onzième réunion:

. Discussion à propos de l'enfant 1 dont le comportement impulsif et brutal est perçu comme dangereux vis-à-vis des autres. On se met d'accord sur les démarches à faire, ainsi que sur l'attitude systématique à prendre face à ses comportements brutaux.

Douzième réunion:

. candidature de deux nouveaux cas.
les intervenants ne sont pas prêts à accepter un huitième enfant.

Quatorzième réunion:

. refus du huitième enfant par les intervenants, accepté par le reste de l'équipe.

3) Organisation des structures de l'équipe

Deuxième réunion:

. tâches à distribuer: reporté
organisation dans le temps: reporté

Quatrième réunion:

. organisation physique: reporté

Cinquième réunion:

. structure matérielle du fonctionnement de l'équipe: reporté

Sixième réunion:

. les présences du psychologue à l'école sont fixées ainsi que le lieu et l'horaire des réunions formelles.

Huitième réunion:

. Claire et Diane se partagent les rôles pour accélérer le démarrage de l'intervention en orthophonie.
. l'évaluation de l'équipe est reporté.
. organisation physique: notre local n'est que partiellement disponible (un jour sur trois) à l'école!

Douzième réunion:

. les réunions de coordination auront lieu une fois toutes les trois semaines.

Treizième réunion:

. réunion de coordination: 1 fois/3 semaines;
  réunion spéciale: quand nécessaire;
  réunion de programmation (techniques): tous les lundis après-midi et 1 fois sur 3 le jeudi après-midi;
  réunion de planification (contenu en fonction des objectifs individuels): tous les mardis.
. horaire de chaque membre reporté à prochaine réunion.

Quatorzième réunion:

. Diane propose de faire les bilans mensuels de travail.
. on attend toujours les emplois du temps de Lise et Bernard.

4) Présentation d'outils d'évaluation

Troisième réunion: (septembre)

. mise au point en équipe d'un guide pour l'entrevue des parents à partir de deux grilles présentées.

Quatrième réunion: (septembre)

. travail sur les grilles d'observation: reporté

Cinquième réunion: (septembre)

. travail sur les pré-tests: reporté

Sixième réunion: (octobre)

. présentation des grilles d'observation et identification des comportements à observer avec la collaboration des intervenants.

Septième réunion: (octobre)

. adaptation des grilles après une observation préliminaire.
. démarrage du cahier de bord rédigé tous les jours par Lise et Bernard et qui comprend: 1) enfants 2) programmation 3) retour et relance.

Huitième réunion: (octobre)

- annonce d'un outil linguistique intéressant dans le livre de NUMA.
- présentation du bilan fonctionnel
- présentation de deux grilles qui mesurent respectivement

  1) capacité de suivre des consignes
  2) capacité d'attention et de concentration
  3) comportements inappropriés: hyperactivité, inhibition, agressivité.
- cahier de bord: reporté

Neuvième réunion:

- grille synthèse: description des aspects du développement évalué selon différents points de vue.
  Cependant, difficulté de faire les synthèses avant d'avoir un tour d'horizon de tous les aspects. Son utilisation est reportée à plus tard.

- bilan fonctionnel: reporté

- techniques: mode de fonctionnement et application: reporté.

Dixième réunion: (novembre)

- bilan fonctionnel présenté en détail
- présentation des techniques et leur application.

Onzième réunion: (décembre)

- grille d'interactions - REPORTE

5) Echéancier

Huitième réunion: (cotobre)

- 23 octobre: début des observations systématiques avec deux observateurs. (grille 1 et grille 11)
- 4 novembre: mise en commun des données sur les enfants.
- 6 novembre: mise en commun des observations sur les enfants (intervenants, observateurs) en suivant le modèle du bilan fonctionnel.
- 18 novembre: début de l'intervention.

Dixième réunion: (novembre)

. bilan fonctionnel
  18.11: traits majeurs des enfants
  20.11: traits majeurs de l'environnement
  24.11: entraînement des intervenants
  2.12: observation des intervenants

Onzième réunion: (décembre)

. Plan d'intervention du 2ième semestre - REPORTE

Treizième réunion: (janvier)

  5.2.81: discussion sur l'intervention près des parents
  26.2.81: discussion sur l'intégration
  29.1.81: début de l'intervention au niveau du langage - présentation du programme pédagogique par Lise.
  3.2.81: reprendre priorités du bilan fonctionnel et retravailler les processus cognitifs.
  16.2.81: généralisation de la D.S.A. aux tâches structurées. présentation de l'auto-contrôle.

6) Orientation du projet

Dans cette rubrique, nous allons regrouper toutes les discussions, les prises de position qui vont donner une orientation au projet où l'on doit choisir les interventions en fonction des enfants mais aussi en fonction des membres de l'équipe.

Première réunion:

. Les deux intervenants font des mises en garde et demandent que leurs manières de faire, leur expérience soient respectées et se défient des exigences de la recherche. L'orthophoniste tout en soulignant le peu de flexibilité du projet, est très motivée à y embarquer et propose déjà des techniques nouvelles. Le chercheur psychologue rassure en disant que toutes les compétences doivent être mises ensemble pour bâtir le projet où il y a des choix à faire tandis que le responsable rappelle les grandes lignes du projet et ses exigences.

Deuxième réunion:

. l'examen du projet est reporté.

Quatrième réunion:

. l'examen du projet est encore une fois reporté, les deux intervenants sentant le besoin de faire un retour sur ce qu'ils jugent primordial: Pour Lise: respecter son vécu (ce que tu sens est plus important que la méthode) mon expérience, mes connaissances, ma décision d'agir; la théorie venant après selon ses besoins. Pour Bernard: travailler sur le plan affectif avec l'enfant qui a un rythme, une personnalité et suivant ses connaissances *. Cependant alors que Lise exprime son désir d'apprendre, Bernard continue à voir les consultants comme une possibilité d'empiétement sur son travail et soulève le problème de l'application des techniques (il ne veut pas de plaquage). Une fois de plus, le chercheur rassure: les techniques seront développées en fonction des besoins des enfants, tandis que le responsable souligne les défis de la recherche: appliquer ce qui a été décidé d'avance, apprentissage chez tous les membres; sans toutefois confronter les intervenants avec ses exigences minimum de la recherche.

Cinquième réunion:

. l'examen du projet n'apparaît plus à l'ordre du jour et est sans doute reporté aux calendes grecques. Les enfants sont rentrés et il faut affronter la réalité qui s'impose. Une première décision est prise à l'unanimité: le respect des consignes de routine et le langage sont les points prioritaires à travailler. Cependant, le chercheur soulève un problème: comment concilier l'étape nécessaire d'observation systématique et participante avec la nécessité pour les intervenants d'avoir ses objectifs et aussi des moyens d'intervention? On s'entend pour que cette période en soit une de mise en situation et d'exploration et que l'apport de chacun soit intégré et non pas plaqué l'un sur l'autre. Un deuxième problème est présenté: comment éviter que l'équipe soit divisée entre les intervenants, les consultants, les responsables et le chercheur.

Solution: que tous les membres soient rassemblés dans le même édifice et centre de documentation soit instauré.

Dixième réunion: (novembre)

. Devant deux possibilités d'entraînement proposées, les intervenants choisissent celle de l'observation avec feedback régulier. Quitte à revenir sur l'autre possibilité en cas d'insatisfaction.

Onzième réunion: (décembre)

* Devant certaines réticences à sanctionner une proposition (isolation) il est décidé que la décision prise peut être le fruit d'un compromis entre différentes tendances mais que l'important est de l'appliquer systématiquement.

* Le psycho-éducateur exprime des réticences à modifier son approche et à recevoir une formation dans d'autres approches. Il a l'impression qu'on veut lui vendre des affaires. Pour les deux intervenants la formation ne peut se faire systématiquement.

Treizième réunion: (janvier)

. Les intervenants proposent d'échanger le sujet 1 au pronostic faible contre nouveau sujet au pronostic plus prometteur. Proposition rejetée parce que va à l'encontre de la philosophie du projet.

. Les intervenants ont déjà (mis au point une stratégie d'intégration en fonction de critères quelque peu arbitraires - (ex: Jacques accueil disponibilité de la classe) sans consultation, en faisant fi et de l'intervention qui débute et des critères d'intégration. Sentiment qu'il existe 2 projets et que l'apport des consultants est peu important.

Quatorzième réunion: (février)

* Intégration des parents au projet: les intervenants ont beaucoup d'hésitations sur l'intervention et l'observation des parents: ils pourraient perturber le fonctionnement de la classe et avoir un effet négatif sur les enfants et sur eux.

* Bernard demande de s'absenter pendant que Diane fait du modeling dans la classe, aspect qu'il ignorait.

Insatisfactions vécues par rapport au projet de recherche

Nous avons constaté que la recherche avait des exigences qui n'étaient pas toujours reliées à la réalité de la classe. La réalité vécue avait ses exigences qui nous paraissaient différentes de la recherche en ce sens que celle-ci nous semblait avoir le but de prouver l'efficacité des théoriques utilisées. Il y avait donc un fossé qui n'a pas été comblé malgré la bonne volonté de tous les intervenants.

De plus, cette recherche amenait une lourdeur dans nos interventions parce que tout devait être contrôlé et analysé. Ainsi, nous étions freinés dans notre rythme et notre spontanéité.

Cette lourdeur nous la sentions aussi parce que nous étions les seuls agents actifs dans la classe, et que par conséquent, tout nous incombait: tant la responsabilité des interventions et la responsabilité du bon fonctionnement de la recherche. La communication qui s'est établie à vite pris un courant à sens unique parce que c'était le résultat final; donc nos attitudes et notre fonctionnement qui étaient décortiqués. À cet égard, on nous considérait comme "le champ de tir", ce qui émotivement rendait la communication plus difficile.

Ce que nous retenons de façon générale, c'est que "ce modèle" de recherche est difficilement viable parce que les intervenants ne se situent pas à un même niveau, mais ont une place hiérarchique qui est celle d'observateur-observé. Par conséquent, les observateurs ont un rôle de "vérité" (à cause de leurs positions de non-intervenants et de penseurs, ayant du temps pour penser) et les observés un rôle d'exécutants (donc continuellement discutables et remis en question) tiraillés entre les besoins de la recherche et les besoins quotidiens d'une classe et d'un groupe d'enfants inadaptés.

Il est certain que nous avons tenté d'appliquer les techniques proposées mais que nous étions en situation difficile pour les vivre et que notre expérience personnelle et professionnelle était différente de celle proposée et ne se conciliait pas toujours.

Depuis que le projet de recherche s'est retiré, nous constatons une vitesse de croisière très différente dans la classe.

Bernard Ouellet

Bernard Ouellet
psycho-éducateur

Lise Boyte

Lise Boyte
jardinière-orthopédagogue

- ANALYSE DU PROJET PAR L'ORTHOPHONISTE -

Une des raisons majeures invoquée pour expliquer l'échec du projet, concerne la division de l'équipe entre les observateurs (consultantes) et les observés (intervenants). Cette raison m'apparaît plutôt comme un élément déclencheur d'un conflit dont les causes sont beaucoup plus fondamentales. En effet, même si la recherche impose une rigueur au niveau de l'évaluation des interventions, il était possible dans le cadre de notre projet de trouver des solutions à ce dit problème. De même, puisqu'il apparaissait difficile aux observés de subir les pressions d'observateurs, il semblait logique d'essayer de définir des modalités pour intervertir les rôles afin que ces pressions soient partagées dans l'équipe et que chacun y joue un rôle valorisant. Précisons que cette solution amorcée par les responsables du projet a été vivement rejetée par les intervenants eux-mêmes (cf. procès verbal du 3 mars 81). De plus, il serait bon d'ajouter que sur une présence de 2 jours par semaine dans le projet, j'intervenais dans la classe une demi-journée dans le but précis de prendre la position d'observé.

Le problème, à la source, vient du fait que sous le chapeau du projet pilote accepté par le gouvernement, les intervenants n'ont pu respecter leurs engagements et ont développé un projet parallèle qu'ils appliquaient dans la classe. Le projet pilote mettait en place une équipe afin de travailler à une expérimentation permettant d'évaluer l'efficacité de certains moyens d'action face à une population d'enfants particulière. De leur côté, les intervenants, membres de cette équipe, travaillaient, dans les faits, à un projet régional dont le but était d'offrir des services au meilleur de leur connaissance, à une population d'enfants habituellement non desservie par la C.E.C.M.

L'origine même de ce projet pilote mettait en évidence certaines contradictions. L'idée présentée aux services centraux de la C.E.C.M. pour construire le projet pilote s'inscrivait dans le sens d'une offre de service de psychoéducation face à une population de jeunes enfants mésadaptés. Cette idée de projet a dû être grandement étoffée et se donner des buts de recherche afin de pouvoir se plier aux exigences expérimentales définies par la formule des projets pilotes. De même, au départ les membres de l'équipe se sont engagés sur des plate-formes différentes. Les intervenants (jardinière et psychoéducateur) se sont engagés dans la perspective de relever le défi de ce nouveau service tout en verbalisant des réticences face au modèle expérimental (cf. procès verbaux sept. 80). D'un autre côté, les consultantes (orthophoniste et psychologue) venues se greffer aux deux intervenants, s'engageaient sur la base d'une recherche en espérant mener à bien le nouveau service puisque les approches expérimentales présentées dans le projet avaient été grandement éprouvées selon les dernières données de la littérature.

Cette différence de point de vue a entraîné des problèmes au niveau de la programmation. Tandis que les consultantes croyaient important de baser la programmation sur le schème expérimental proposé dans le projet, les intervenants, voulant surtout offrir de l'aide aux enfants, basaient la programmation sur leur expérience de travail en utilisant les approches qui leur étaient les plus familières. Même si les consultantes admettaient dès le départ (cf. procès verbaux) la nécessité d'adapter les approches présentées dans le projet en fonction de la clientèle présente dans la classe et des habiletés et intérêts des membres de l'équipe, les compromis devenaient de plus en plus difficiles puisque les approches confrontées étaient souvent radicalement opposées.

Sur le plan de la programmation des activités en classe, les intervenants préconisaient plutôt une approche ayant pour objectif de combler les lacunes identifiées chez les enfants. Ces dernières se définissaient en terme de pré-requis à la première année anciennement utilisés comme programme de maternelle (organisation spatiale et temporelle, psychomotricité fine et globale, pré-lecture, pré-écriture, pré-calcul). De cette manière, la tâche des intervenants consiste à apprendre aux enfants des notions spécifiées jugées essentielles. D'un autre côté, le projet (cf. définition du projet) prévoyait une programmation axée sur l'apprentissage par l'utilisation et le développement des capacités et des aptitudes des enfants. Pour se faire, il est important de partir des intérêts des enfants et de créer un environnement stimulant où ils pourront, en faisant leurs propres expériences, s'approprier de nouvelles connaissances selon leur niveau de développement cognitif. Ce n'est pas l'adulte qui montre des notions à l'enfant en supposant que ce dernier est prêt à les recevoir, mais l'enfant qui, activement, juge, à partir de ses expériences, des nouveaux apprentissages et ce en fonction de ses aptitudes et de ses capacités. Les deux approches étaient donc radicalement opposées.

La cause des difficultés dans l'application des techniques d'intervention telles que proposées dans le projet est apparue plus clairement à la fin du projet. En effet, tout en sentant au départ des efforts chez les intervenants pour les mettre en application, les techniques n'ont pu être appliquées de façon soutenue. Les intervenants ont exprimé plus tard leur manque de conviction face aux techniques proposées et les voyaient même en opposition avec les moyens qu'ils prévilégiaient (cf. procès verbaux de mars 81). Face à ce conflit de valeurs, les consultants entrevoyaient quand même le compromis de placer l'expérimentation au niveau des moyens prévilégiés par les intervenants. Toutefois, l'intervention utilisée étant basée sur "le vécu" (c'est-à-dire sur les sentiments ou la relation du moment) ne permettait pas une définition et une systématisation de l'action (cf. cahier de bord) ce qui entrait en contradiction avec le schème expérimental dans lequel les consultantes s'étaient engagées.

Etant donné que tous les enfants nécessitaient une aide sur le plan de la communication verbale et que certains accusaient même des retards sérieux dans leur développement linguistique, ma responsabilité dans la programmation était d'autant plus importante. Je m'étais engagée à programmer une intervention linguistique basée sur le modèle de l'enseignement incident. Ce modèle, impliquant une intervention dans le milieu de l'enfant à partir de contextes de communication réelle, attribue son succès aux attitudes des personnes en contact avec l'enfant ainsi qu'à l'aménagement d'un environnement stimulant (activités, situations linguistiquement stimulantes). Etant donné que ces deux composantes entraînaient, comme je l'ai déjà expliqué, des réticences fondamentales de la part des intervenants, l'expérimentation telle que prévue était en soi compromise.

Je m'étais aussi engagée à travailler à l'intérieur d'une équipe multidisciplinaire. Les membres de l'équipe ne s'entendant pas tous sur leur responsabilité face au schème expérimental à la base de notre travail et se confrontant à des approches d'intervention souvent radicalement opposées, ce travail d'équipe ne pouvait être efficace et a été voué à l'échec. Ma position de consultante, à ce niveau, a d'ailleurs été chargée de frustration. Alors que ma tâche consistait, entre autre, à programmer une approche non endossée par tous les membres, j'ai dû faire face aux résistances, comprendre les autres positions amenées et laisser une large place aux compromis sans pour cela avoir le pouvoir, de mon côté, d'agir ou d'intervenir vraiment auprès des enfants de la façon que je croyais justifiée.

Même après cet échec, je continue de croire que la "recherche" n'est pas en opposition réelle avec le vécu d'une classe et que la systématisation des moyens d'intervention au lieu de nuire, assure au contraire des résultats plus significatifs et dans ce sens permet aux enfants une évolution adaptée à leur besoin et beaucoup plus consistante. De plus, le cadre des projets pilotes, n'ayant pas la rigueur d'une recherche à caractère scientifique mais plutôt d'une expérience où certaines variables sont contrôlées, permet de plus grandes lattitudes et tente de respecter le milieu. Je crois plutôt que l'échec du projet est lié à des conditions peu favorables où les intervenants, quoique de bonne volonté, ne s'étaient pas engagés réellement sur la base du projet pilote et où les approches qu'ils prévilégiaient étaient aussi en contradiction avec celles du projet initial.

DIANE TALBOT
Orthophoniste

ANALYSE DU PROJET PAR LE PSYCHOLOGUE

Il s'agit moins de faire l'analyse que de donner mon opinion sur les causes de l'échec du projet. Pour moi, elle réside uniquement dans le manque de consensus à l'intérieur de l'équipe et ce dès le départ. En effet, la divergence des points de vue sur l'intervention va prendre une importance considérable et incontrôlable à cause de certaines faiblesses au niveau de l'organisation de l'équipe et aussi à cause de certaines caractéristiques du modèle.

Si tous les membres de l'équipe partagent le même objectif général, à savoir aider les enfants pour qu'ils puissent être intégrés dans le système régulier, la manière dont ils pensent s'y prendre est fort différente.

Pour moi, il s'agissait d'abord d'aider les enfants en partant de leurs besoins et surtout en utilisant leurs côtés positifs, leurs aptitudes et intérêts. Pour ce faire, il était crucial de se mettre ensemble pour partager notre connaissance de l'enfant et pour mettre au point un plan d'action avec des étapes précises. Cette manière de faire permettant de mieux identifier les agents du progrès, de mieux contrôler l'évolution de l'enfant et donc de planifier l'intégration avec plus de précision. Mais si l'on veut vraiment partir des besoins de l'enfant et non des exigences de l'école, si l'on essaie plus d'encourager le développement de l'enfant plutôt que de corriger ses défauts, il faut trouver des moyens nouveaux tant au niveau des attitudes qu'au niveau du contenu.

Un des moyens proposés était que l'enfant reçoive une aide spécialisée non pas du professionnel en dehors de la classe mais à l'intérieur du groupe naturel, par l'intervenant. Cela implique que ce dernier doit être formé par les professionnels présents pour répondre aux besoins diversifiés des enfants.

Mon rôle en tant que membre de l'équipe était de participer aux tâches communes (identification des besoins, élaboration du plan d'action, élaboration de programmes) et de veiller à l'application des décisions prises. En tant que psychologue, ma tâche plus spécifique consistait à développer des instruments de mesure, à trouver de nouvelles manières de répondre aux besoins des enfants et surtout d'aider les intervenants à appliquer les attitudes et/ou techniques choisies d'une manière consistante et si possible systématique.

Pour les intervenants, il s'agissait d'aider les enfants en puisant dans leurs ressources personnelles. C'est leur expérience professionnelle mais aussi leur vécu quotidien, la relation établie avec l'enfant qui vont leur dicter l'attitude à prendre ici et maintenant. Le "senti" de l'intervenant prend une importance considérable et dans ces conditions, il n'est guère possible de préparer les interventions à l'avance, encore moins en équipe puisque tout dépend de ce qui se passe au moment présent. Il n'est guère possible non plus d'identifier ce qui a provoqué un changement.

Si l'on part de leur point de vue, il est plus facile de comprendre leurs réactions et leurs prises de position. Le travail en équipe devient tout à fait secondaire, d'une part, parce qu'il est identifié uniquement comme une nécessité extérieure imposée par la recherche et, d'autre part, parce qu'il entraîne des obligations très pertubatrices. En effet, ne voyant pas la nécessité de changer d'approche, ils considèrent les propositions des consultants comme "des choses à faire" pour lesquelles on est ensuite et observé et critiqué. La recherche n'apporte rien mais en plus gène le fonctionnement des intervenants. Parallèlement, le sentiment d'appartenance est tellement faible que, pendant longtemps, ils sont incapables d'accepter de mettre le malaise sur la table et préfèrent aller chercher du support à l'extérieur.

Par contre, on comprend moins bien pourquoi ils ont accepté de rentrer dans un tel projet et surtout pourquoi ils se sont prêtés, malgré leurs faibles convictions et attentes, au jeu de la recherche. Ils ont fait un effort pour participer aux réunions, pour appliquer les techniques mais le coeur n'y est pas. Ainsi, dès qu'une technique ne donne pas les résultats escomptés, on change de ligne de conduite sans en aviser les consultants. Ou encore, on accepte de changer le contenu de certaines activités, mais en fait, si les termes proposés sont adoptés, le contenu reste le même. Mais, le plus révélateur est, sans aucun doute leur peu d'intérêt pour ce qui est proposé. Il y a peu ou pas de discussion, pas de question, pas de retour sur les séances de modeling, pas d'observation des modèles non plus. Avec parfois l'excuse que tout cela est déjà connu et appliqué.

Il va sans dire que de telles attitudes créent un climat de tension entre les membres de l'équipe, les uns essayant de déjouer les exigences de la recherche, les autres ne sachant plus très bien quel rôle jouer.

Voilà donc explicitée la raison majeure. Mais il y a également d'autres facteurs qui ont permis à la situation de se détériorer:

Au niveau de l'organisation de l'équipe, on peut citer:

1. L'incapacité de maintenir une orientation précise et stable au projet.

2. Le retard pris pour mieux délimiter le rôle du psycho-éducateur aux prises avec la double fonction de consultant et d'intervenant direct.

3. Le manque de formation des membres à un travail ou collaboration.

4. L'absence d'évaluation du fonctionnement de l'équipe.

Au niveau du modèle lui-même, certaines caractéristiques pouvaient avoir un impact indésirable. Citons:

1. La période de mise en situation qui permettait de mettre en place le modèle, a retardé l'intervention de tous les membres de l'équipe au niveau de l'action. De plus, elle a permis aux intervenants de développer leurs propres interventions et de se constituer une équipe de travail à deux.

2. Le modèle est riche d'idées mais a beaucoup trop d'objectifs à remplir en une seule année en tous les cas. En effet, il faut innover au niveau des manières de procéder, créer de nouveaux instruments qui tiennent compte des orientations du projet, former les intervenants et préparer l'intégration i.e. le milieu d'accueil, enfin entraîner les parents à devenir des agents de changement.

   Les intervenants ont décidé que l'intégration était primordiale et ont planifié les étapes à suivre en conséquence laissant loin derrière eux les consultants aux prises avec des problèmes d'organisation de l'intervention et de formation des membres de l'équipe.

Cette analyse met en évidence l'importance cruciale de deux facteurs pour le succès des projets de recherche:

1. Les membres d'une équipe de recherche ou de travail doivent partager au delà de leur champ professionnel, non seulement les mêmes buts mais aussi le même point de vue sur la manière de les actualiser.

2. De plus, ils doivent être engagés dans un processus de formation au travail en équipe.

Elle nous permet de voir également une des limites du projet qui ne peut être appliqué par n'importe qui et exige de la part des intervenants, un accord avec la philosophie de base.